

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Égalité d'accès à l'enseignement collégial : le cas des allophones issus de l'immigration récente
étudié par une équipe de recherche-action participative

Par

Emilie Doutreloux

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Docteur en éducation (D.Éd.)

Doctorat professionnel en éducation

Février 2020

© Emilie Doutreloux, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Égalité d'accès à l'enseignement collégial : le cas des allophones issus de l'immigration récente
étudié par une équipe de recherche-action participative

par

Emilie Doutreloux

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Claudia Gagnon
Université de Sherbrooke

Directrice de la recherche

Charles-Antoine Bachand
Cégep de l'Outaouais

Codirecteur de la recherche

Christiane Blaser
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Renaud Bellemare
Cégep Montmorency

Membre externe du jury

Essai doctoral accepté le 6 avril 2020

SOMMAIRE

Cet essai s'intéresse à l'égalité des chances en enseignement supérieur, ou plus précisément aux obstacles institutionnels freinant l'accès à l'enseignement collégial des personnes allophones issues de l'immigration récente. Il remet en question les retombées de la démocratisation de l'enseignement mise de l'avant par les signataires du Rapport Parent en 1966, en dévoilant, à partir de points de vue situés, l'expérience de personnes aux prises avec une situation d'injustice devant l'enseignement supérieur et questionne la responsabilité des institutions d'enseignement dans la mise en place des mesures favorisant un égal accès à toutes et tous. L'essai présente les interventions posées pour comprendre et améliorer une situation problématique et se base sur deux projets d'intervention menés au Cégep de l'Outaouais : une étude multicas et une recherche-action participative. La nature de cet essai doctoral se distingue de celle des productions traditionnelles de troisième cycle en éducation en donnant une place prépondérante aux savoirs professionnels développés par l'équipe de recherche-action participative tout comme par la doctorante, ainsi qu'à leurs retombées susceptibles de soutenir la communauté professionnelle.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE	7
1. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE.....	7
1.1 Survol historique.....	7
1.1.1 Des inégalités qui persistent	10
1.1.2 Des obstacles particuliers aux personnes allophones issues de l’immigration récente	11
1.2 Contexte d’intervention	13
1.3 Ancrages conceptuels.....	16
1.3.1 Obstacles institutionnels.....	17
1.3.2 Égalité des chances et équité	18
1.3.3 Responsabilité des institutions	23
2. PROJETS D’INTERVENTION	26
2.1 Question et objectifs de travail	26
2.2 Identification des personnes participantes	27
2.3 Opérationnalisation du projet 1.....	31
2.4 Opérationnalisation du projet 2.....	32
3. LEVIERS, LIMITES ET CONDITIONS D’ÉMERGENCE	34
DEUXIÈME CHAPITRE. SAVOIRS PROFESSIONNELS.....	37
1. POSTURE	37
2. DÉFINITION DU SAVOIR PROFESSIONNEL	40
2.1 Composition des savoirs professionnels	41
2.2 Développement des savoirs professionnels	43
2.3 Système soutenant les savoirs professionnels.....	44
3. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS ÉMERGENTS.....	45
3.1 Les savoirs professionnels de l’équipe de recherche	48
3.1.1 Première situation professionnelle : clarifier une situation problématique	48
3.1.2 Premier savoir professionnel de l’équipe de recherche : créer une grille d’analyse.....	49

3.1.3	Deuxième savoir professionnel de l'équipe de recherche : valoriser la parole et l'expérience de personnes aux prises avec une situation d'injustice.....	55
3.1.4	Troisième savoir professionnel de l'équipe de recherche : coopérer dans une équipe hétérogène.....	58
3.2	Les savoirs professionnels spécifiques à la doctorante.....	62
3.2.1	Deuxième situation professionnelle : favoriser la prise en charge d'une équipe	62
3.2.2	Premier savoir spécifique à la doctorante : accompagner une équipe dans l'instauration d'un changement	63
3.2.3	Deuxième savoir spécifique à la doctorante : utiliser des modes de délibération démocratique au sein d'une équipe	65
3.3	Conditions d'émergence	67
4.	RETOMBÉES	69
4.1	Compréhension plus juste des obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales	69
4.2	Réalisation d'un plan d'action	74
4.3	Modifications aux règlements relatifs à l'admission et à l'inscription	75
4.4	Empowerment des personnes participantes	77
4.5	Soutien à l'organisation d'une journée pédagogique	77
4.6	Potentielles retombées de la grille d'analyse dans le réseau collégial	78
5.	VALIDITÉ ET PERTINENCE	80
5.1	Validité épistémique	80
5.1.1	Authenticité catalytique.....	82
5.1.2	Respect des principes de l'équité en matière d'émancipation et de participation des populations marginalisées.....	83
5.2	Validité sociale.....	85
5.3	Pertinence pratique.....	88
5.4	Pertinence éthique.....	90
5.4.1	Préoccupation pour le bien-être.....	91
5.4.2	Respect des personnes	92
5.4.3	Justice	93
5.4.4	Bienveillance	93

TROISIÈME CHAPITRE. TRANSFÉRABILITÉ	95
1. FAMILLES DE SITUATIONS	95
1.1 Présentation du contexte et de la famille de situations professionnelles	96
2. TRANSFÉRABILITÉ DES SAVOIRS PROFESSIONNELS.....	98
2.1 Transfert ou adaptation?	98
2.2 Nouveaux contextes	99
2.2.1 Premier transfert	99
2.2.2 Deuxième transfert	103
2.2.3 Troisième transfert	107
2.2.4 Quatrième transfert.....	112
3. PROFESSIONNALISATION DE LA COMMUNAUTÉ	115
3.1 Professionnalisation	116
3.2 Illustration de la professionnalisation	117
3.3 Nouvelles perspectives pour l'organisation	120
QUATRIÈME CHAPITRE. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	122
1. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	122
2. RENOUVEAU	124
2.1 Nouvelle lecture des enjeux organisationnels.....	124
2.2 Nouvel agir professionnel	127
2.3 Nouvelle identité professionnelle	129
CONCLUSION	131
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	136
ANNEXE A. CALENDRIER DES OPÉRATIONS – PROJET I.....	171
ANNEXE B. GUIDE D'ENTREVUE	172
ANNEXE C. RÉSUMÉ DE L'ANALYSE THÉMATIQUE	173
ANNEXE D. RÉCITS DE VIE	174
ANNEXE E. CALENDRIER DES OPÉRATIONS – PROJET II.....	179
ANNEXE F. GUIDE DE DISCUSSION – ENTRETIEN 1	180
ANNEXE G. GUIDE DE DISCUSSION - ENTRETIEN 2.....	181
ANNEXE H. GUIDE DE DISCUSSION – ENTRETIEN 3	182

ANNEXE I.	GUIDE DE DISCUSSION – ENTRETIEN 4	183
ANNEXE J.	ATTESTATIONS DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE.....	184
ANNEXE K.	ARTICLE PROFESSIONNEL	189
ANNEXE L.	OUTIL D'AIDE À LA PRISE DE DÉCISION	195
ANNEXE M.	RAPPORT D'ÉVALUATION DU PROJET I	197
ANNEXE M.	RAPPORT D'ÉVALUATION DU PROJET II.....	241

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Objectifs des projets d'intervention	27
Tableau 2.	Synthèse des savoirs professionnels	47
Tableau 3.	Grille d'analyse pour repérer les obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales	53
Tableau 4.	Obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales	70
Tableau 5.	Principaux obstacles institutionnels à l'accès aux études collégiales pour les personnes allophones issues de l'immigration récente	72
Tableau 6.	Plan d'action	75
Tableau 7.	Agencement des propositions aux types d'égalité des chances	89
Tableau 8.	Synthèse des savoirs à transférer	96
Tableau 9.	Contextes de transfert du premier savoir de l'équipe de recherche	100
Tableau 10.	Contexte de transfert des deuxième et troisième savoirs professionnels de l'équipe de recherche	104
Tableau 11.	Contexte de transfert du premier savoir professionnel de la doctorante.....	107
Tableau 12.	Contexte de transfert du deuxième savoir professionnel de la doctorante.....	112

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Composition des savoirs professionnels	43
Figure 2.	Écosystème des savoirs professionnels.....	45
Figure 3.	Axes de la toile de l'équité.....	84
Figure 4.	Trajectoire de développement de l'expertise pédagogique.....	117
Figure 5.	Dynamique de l'agir professionnel.....	127

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AFE	Aide financière aux études
ASSÉ	Association pour une solidarité étudiante
BAC	Baccalauréat
CEF	Conseil de l'éducation et de la formation
CJEO	Carrefour jeunesse emploi de l'Outaouais
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
EPTC	Énoncé de politique des trois conseils
FNEEQ	Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MIFI	Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration
ONU	Organisation des Nations unies
PAAR	Plan d'aide à l'apprentissage et à la réussite
PAÉE	Programme d'Accès à l'égalité en éducation
PILI	Programme d'intégration linguistique pour les immigrants
PS	Plan stratégique
RAP	Recherche-action participative

SRACQ	Service régional d'admission au collégial de Québec
SRAM	Service régional d'admission du Montréal métropolitain
SRASL	Service régional de l'admission des cégeps du Saguenay-Lac-Sain-Jean
TICE	Technologies de l'information et des communications en enseignement
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organisation des Nations unies pour l'éducation la science et la culture)

À Alice Violeta, Tessa Quetzalli et Federico Tonalli.

*Pour qui, dès leurs premiers souffles,
je n'ai cessé de vouloir être une meilleure personne.*

REMERCIEMENTS

Au terme de toutes épreuves, il est coutume de remercier celles et ceux ayant contribué à son achèvement. Ce parcours doctoral ne fait pas exception. Nombreuses sont les personnes qui ont participé sciemment ou inconsciemment à l'aboutissement de cette immense entreprise. Par leur présence ou leur souvenir, elles ont tantôt permis d'éclairer la route, d'alléger et d'alléger le parcours et de me rappeler la responsabilité sociale qui incombe aux acteurs de l'éducation.

Je remercie en tout premier lieu les personnes qui ont si généreusement accepté de partager avec moi leurs parcours migratoires et de formation juchés d'obstacles et d'injustices indicibles. Merci aussi à Goran Katavic du Carrefour jeunesse emploi de l'Outaouais et à Zuleica Marciano du Service d'intégration au travail de l'Outaouais pour leur appui dans mes démarches.

Je remercie ensuite les directions de mon comité doctoral : Claudia Gagnon et Charles-Antoine Bachand pour leur rigueur intellectuelle, leur sens critique et leur intégrité. Un grand merci à l'équipe du doctorat professionnel en éducation : Colette Deaudelin, Suzanne Guillemette, Christiane Blaser et Lucille Guénolé Dewitte pour le soutien et l'accompagnement de cette première cohorte. Merci à Jacqueline LaCasse, directrice des études au Cégep de l'Outaouais, et à Francine Bouchard, directrice de la formation continue, d'avoir accepté que mes projets d'intervention se déroulent dans notre institution.

Ma gratitude rejoint également mes collègues étudiantes et étudiants sans qui le parcours aurait été fort déprimant et ennuyeux. Merci pour votre présence, vos conseils et votre sens de l'humour.

Je couvre de fleurs mes enfants chéris, Alice, Quetzallí et Federico, qui m'ont investie d'une grande mission. Je les remercie pour leur infini amour. Merci à René, mon magnifique mari, qui m'appuie et croit en moi depuis notre premier regard et dont la soif de justice sociale et le souci du bien m'inspirent au quotidien. Une pensée va aussi à ma grand-maman Hélène qui veille toujours sur moi. Merci à mes parents, Jean et Véronique, et à mon frère, Gabriel, pour leur bienveillance et leurs encouragements qui arrivent toujours aux bons moments.

Finalement, je salue le courage, la persévérance et la résilience de ces incroyables personnes qui ont un jour choisi de s'exiler, au Québec ou ailleurs, pour écrire un nouveau chapitre de leur vie et dont les parcours de requalification n'ont pas toujours été à la hauteur de leur grandeur : Dina, Carolina, Martha, Mohamed, Claudia, Carlos, Andréa, Hector, Yougoslav, Ismaïla, Tainá, Gloria, Reina, et toutes les autres.

INTRODUCTION

Dans la conjoncture actuelle d'accélération et de diversification des migrations, où le concept d'égalité des chances est considéré comme une référence normative incontournable (Crahay, 2000; Mc Andrew et al., 2008), le monde de l'éducation, incluant l'enseignement supérieur, est amené à repenser ses dispositifs d'accueil, de soutien et d'accompagnement des nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants. L'Organisation des Nations Unies s'apprête d'ailleurs à entamer sa plus importante intervention dans l'enseignement supérieur avec l'approbation de plans visant à établir un nouveau système mondial de reconnaissance des qualifications pour aider les migrants et les réfugiés. Ceci, dans le but de faire de l'égalité d'accès pour toutes les femmes et tous les hommes à un enseignement technique, professionnel, y compris à l'enseignement supérieur, une priorité d'ici 2030 (ONU, 2016).

Avec le mouvement de démocratisation de l'enseignement supérieur mis en marche au Québec dans les années 1960, notamment par le déploiement d'un important réseau d'universités publiques et de collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps), il est possible de s'attendre à ce que l'effectif étudiant des ordres d'enseignement supérieur soit aujourd'hui représentatif des différents groupes sociaux qui composent notre société, et par conséquent formé d'hommes et de femmes d'origines linguistiques, culturelles et socio-économiques variées, et ce, dans des proportions similaires à celles qu'ont ces groupes dans la société en général. Cette expectative est elle-même renforcée, toujours au Québec, par la massification de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire l'augmentation du nombre d'individus scolarisés (Dubet, 1994; Kamanzi, 2012; Navarro, 2012). Mais qu'en est-il au juste : est-ce que la démocratisation permet

réellement à toutes personnes d'avoir accès à l'enseignement supérieur et d'y réussir sans égard au groupe dont elles sont issues ? Quelles sont les expériences vécues par les personnes issues de l'immigration récente souhaitant accéder à l'enseignement supérieur? À quels obstacles sont-elles confrontées? Comment les institutions d'enseignement honorent-elles leurs responsabilités vis-à-vis la mise en place de mesures favorisant l'égal accès aux personnes nouvellement arrivées au Québec? Ces questions nous paraissent particulièrement d'intérêt pour les personnes issues de l'immigration récente, puisque le système éducatif joue un rôle central dans leur intégration et celle de leur descendance (Potvin et Leclercq, 2014).

Plusieurs écrits portent sur la discrimination engendrée par les structures institutionnelles en enseignement supérieur, mais peu documentent l'expérience de personnes issues de l'immigration à l'enseignement collégial au Québec. Cet essai s'intéresse aux obstacles institutionnels freinant l'accès à l'enseignement collégial des personnes allophones issues de l'immigration récente. Il relate, à partir de points de vue situés, l'expérience de personnes aux prises avec une situation d'injustice devant l'enseignement supérieur, et les interventions posées par une équipe de recherche pour comprendre et améliorer la situation problématique. Il se base sur deux projets d'intervention menés au Cégep de l'Outaouais : une étude multicas et une recherche-action participative.

La nature de cet essai doctoral se distingue de celle des productions traditionnelles de troisième cycle en éducation. En effet, en raison du caractère unique des visées du doctorat professionnel en éducation poursuivant la production de savoirs professionnels, l'essai met l'accent sur les changements opérés au sein de l'organisation hôte et auprès des personnes

participantes aux projets d'intervention, incluant la doctorante. Il rend explicite, dans une perspective critique, analytique et éthique, le processus mené dans le cadre du parcours doctoral en donnant une place prépondérante aux savoirs professionnels développés par une équipe de recherche tout comme par la doctorante, ainsi qu'à leurs retombées susceptibles de soutenir la communauté professionnelle à laquelle la doctorante appartient.

L'essai doctoral est divisé en quatre chapitres : le premier chapitre présente la problématique professionnelle, les projets d'intervention menés et les leviers et limites rencontrés; le deuxième chapitre se concentre sur les savoirs professionnels développés au cours des projets d'intervention, leurs retombées et leur validité; le troisième chapitre traite de la transférabilité des savoirs professionnels et de la professionnalisation de la communauté professionnelle; enfin, le quatrième chapitre s'intéresse au développement professionnel de la doctorante. L'essai se conclut par l'identification d'ancrages et la suggestion d'actions à venir.

Le chapitre premier offre d'abord un survol historique relatant l'avènement des cégeps, en soulignant l'incohérence entre les visées de l'enseignement collégial inspirées du Rapport Parent (1966) et les situations d'inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur qui persistent au collégial, notamment selon le genre, l'origine sociale et l'origine ethnique. Il présente ensuite le Cégep de l'Outaouais, contexte d'intervention dans lequel se sont déployés deux projets d'intervention. Nous prenons le temps dans ce chapitre de bien camper les éléments conceptuels qui facilitent la compréhension de la problématique : les obstacles institutionnels subdivisés en quatre catégories (les programmes, les politiques, les pratiques et les procédures); les différents types d'égalités incluses dans l'égalité des chances, à savoir l'égalité d'accès,

d'acquis, de résultat et de traitement qui se rapproche du concept d'équité; et, pour mieux outiller la responsabilisation des institutions en regard de l'égalité des chances, nous présentons les styles de leadership transactionnel, transformationnel et transformatif, ainsi que les modes de gestion de la diversité comme le modèle multiculturel, interculturel, antiraciste et celui dit de l'éducation inclusive. La question et les objectifs de travail sont par la suite présentés, tout comme les personnes participantes aux projets et les étapes de mise en œuvre de chacune des interventions. Finalement, ce chapitre se termine par l'identification des leviers ayant favorisé la mise en œuvre des projets d'intervention, mais aussi des limites tant au niveau des projets que du format de l'essai.

Le deuxième chapitre débute en mentionnant la posture pragmatique, socioconstructiviste, révolutionnariste, féministe et antiraciste de la doctorante. À la lueur de cette illustration, est proposée une définition du savoir professionnel incluant les savoirs théoriques pratiques et d'expérience, puis une explication du processus de développement des savoirs et du système le soutenant : famille de situations, situations et actions clés. Les situations professionnelles et les savoirs professionnels développés au cours des projets d'intervention sont par la suite présentés. La première situation, clarifier une situation problématique, englobe les trois savoirs professionnels développés par l'équipe de recherche dont fait partie la doctorante, soit : la création d'une grille d'analyse pour repérer les obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales, la compétence à valoriser la parole et l'expérience de personnes aux prises avec une situation d'injustice et la compétence à coopérer dans une équipe hétérogène. La deuxième situation professionnelle, favoriser la prise en charge d'une équipe, englobe quant à elle les savoirs développés spécifiquement par la doctorante, c'est-à-dire : accompagner une

équipe dans l'instauration d'un changement et utiliser des modes de délibération démocratique au sein d'une équipe. Le chapitre expose par la suite cinq retombées entraînées par les savoirs développés par la doctorante et l'équipe de recherche. Ces retombées sont : une compréhension plus juste des obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales, la réalisation d'un plan d'action, les modifications aux règlements relatifs à l'admission, le soutien à l'organisation d'une journée pédagogique et l'*empowerment* des personnes participantes aux projets d'intervention. Les savoirs sont finalement appréciés en fonction de leur validité épistémique et sociale, et en fonction de leur pertinence pratique et éthique.

Le troisième chapitre s'intéresse à la transférabilité des savoirs professionnels développés au cours des projets d'intervention. Nous entendons par transfert, le potentiel de mise en œuvre des savoirs professionnels en contextes similaires ou différents, en y apportant des adaptations. Ce chapitre présente dans un premier temps la famille de situations : résoudre une situation problématique en milieu collégial. Puis, des contextes de transfert sont proposés. Certains scénarios de transfert se situent à l'extérieur du Cégep de l'Outaouais, comme dans le réseau collégial ou au sein d'organismes soutenant la réflexion sur les questions d'équité de diversité et d'inclusion (ÉDI); mais la majorité des scénarios se retrouvent à l'intérieur même de l'institution : au sein de groupes de travail collaboratif, de groupes de développement professionnel ou d'instances consultatives. En dernier lieu est abordée la thématique de la professionnalisation. Cette dernière, résultant du développement des savoirs professionnels, se produit dans le milieu de travail et a pour effet l'amélioration de la pratique professionnelle. La trajectoire de développement de l'expertise de Bédard (2017) est utilisée pour illustrer les

changements de postures professionnelles de la doctorante et des autres personnes engagées. De plus, des perspectives pour l'organisation sont avancées.

Le quatrième chapitre, plus succinct, concerne le développement professionnel de la doctorante. Écrit au « je », cette dernière partie de l'essai porte un regard réflexif sur le parcours doctoral de l'autrice. En partant du *Profil de compétences des conseillers pédagogiques de collège* (Houle et Pratte, 2007), la démarche de professionnalisation est analysée pour en faire ressortir les présupposés en éducation et en recherche et la responsabilité sociale et éthique de la doctorante vis-à-vis de l'éducation. Son regard sur les questions organisationnelles, sur son agir et son identité professionnelle de praticienne-chercheuse sont finalement mis à jour.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE

Ce premier chapitre constitue la fondation sur laquelle repose l'essai puisqu'il présente la situation professionnelle, dans ses nuances et sa complexité, qui a fait naître deux projets d'intervention desquels ont émergé les savoirs professionnels explicités plus loin. Subdivisé en trois sections, ce chapitre expose dans un premier temps la problématique professionnelle en proposant des repères historiques, une mise en contexte du milieu professionnel et des ancrages théoriques. Il offre, dans un deuxième temps, une synthèse des projets d'intervention en présentant les objectifs, les personnes participantes, ainsi que l'opérationnalisation desdits projets. Puis, dans un troisième temps, il souligne les leviers ayant favorisé la mise en place de tels projets tout comme les contraintes ayant représenté des limites.

1. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE

Afin de saisir l'origine de la problématique professionnelle et de rendre justice à sa pertinence, nous proposons ici de jeter un regard historique et sociologique sur l'avènement des collèges d'enseignement général et professionnel, que nous appelons désormais cégeps. Les référents conceptuels retenus pour soutenir les projets et traiter la situation professionnelle problématisée au Cégep de l'Outaouais sont par la suite présentés.

1.1 Survol historique

En 1961, le gouvernement du Québec adopte la Loi instituant une Commission royale d'enquête sur l'enseignement. Cette Commission publie en 1964 le Rapport Parent, qui dénonce

les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, « condition essentielle pour que soit respecté le droit à des chances égales » (Kamanzi et Mayory, 2017, p. 61).

Fortement animées par le principe d'équité et de justice sociale (Kamanzi et Mayory, 2017; Lessard, 2017), les recommandations de la commission mènent à l'adoption d'une série de mesures reposant sur un projet éducatif ancré dans l'égalité des chances d'accès à tous les ordres d'enseignement : « Le droit de chacun à l'instruction, idée moderne, réclame que l'on dispense l'enseignement à tous les enfants sans distinction de classe, de race, de croyance; et cela de l'école primaire jusqu'à l'université » (Gouvernement du Québec, 1966, p. 72).

C'est ainsi que voit le jour, en 1967, quelques mois après l'adoption de la Loi des collèges d'enseignement général et professionnel, un vaste réseau de cégeps couvrant l'ensemble du territoire de la province de manière à ce que « tous les jeunes désireux d'y poursuivre des études puissent y accéder, quelle que soit leur provenance socioéconomique » (Kamanzi, Doray et Laplante, 2012, p. 1). En définitive, leurs finalités se situent dans un idéal politique et social d'égalisation des chances (Kamanzi, Doray et Laplante, 2012). Selon le politologue Claude Corbo (2016), les visées de l'enseignement supérieur collégial constituent une assise du système d'éducation collégiale et demeurent toujours d'actualité. Ainsi, le système doit :

- Mettre à la portée de tous, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou d'aptitudes mentales, un enseignement de bonne qualité et répondant à la diversité des besoins;
- Permettre à chacun de poursuivre ses études dans le domaine qui répond le mieux à ses aptitudes, à ses goûts et à ses intérêts, jusqu'au niveau le plus avancé qu'il lui est

possible d'atteindre et de bénéficier ainsi de tout ce qui peut contribuer à son plein épanouissement;

- Préparer toute la jeunesse à la vie en société, c'est-à-dire à gagner sa vie par un travail utile, à assumer intelligemment toutes ses responsabilités sociales dans l'égalité et la liberté, et offrir aux adultes les plus grandes possibilités de perfectionnement.

(Volume 4 du Rapport Parent de 1966, p. 6)

Ces vœux d'accessibilité et d'inclusion formulés par les commissaires de l'époque sont repris en 1998 par le ministère de l'Éducation du Québec (1998) dans sa *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Cette dernière souligne la responsabilité des institutions au regard de l'égalité des chances et ajoute qu'il devrait s'agir d'un objectif fondamental pour le milieu de l'éducation que de « favoriser, dès le départ, l'intégration – dans toutes les acceptions du terme – de l'élève nouvellement arrivé et de lui offrir ainsi les mêmes chances de réussite qu'aux autres élèves » (Gouvernement du Québec, 1998, p. 6). En définitive, la responsabilité de la mise en place de mesures favorisant l'égalité des chances des personnes nouvellement arrivées au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement :

Direction d'établissement de même que personnel enseignant, professionnel et de soutien établiront, d'un commun accord, les stratégies d'intervention à utiliser, pour s'acquitter de leur responsabilité de soutenir l'intégration des nouveaux arrivants et des nouvelles arrivantes. (p. 20)

En outre, l'ouverture des portes de l'enseignement supérieur provoque une massification importante, c'est-à-dire un accès accru à l'ordre d'enseignement supérieur, et entraîne une

diversification de l'effectif étudiant. Une nouvelle population étudiante particulièrement composée de filles, de francophones et d'étudiantes et étudiants issus des milieux défavorisés investit ainsi pour la première fois le premier et le second palier de l'enseignement supérieur québécois (Dandurand, 1990 ; Eckert, 2010).

Néanmoins, en dépit de cette massification propulsée par des vœux d'égalité des chances, plusieurs études montrent que les inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur subsistent, notamment selon le genre, l'origine sociale et l'origine ethnique.

1.1.1 *Des inégalités qui persistent*

Dandurand (1991) parle de démocratisation partielle, soulignant que les écarts entre la majorité francophone et les minorités anglophones ou allophones, entre les hommes et les femmes, ainsi qu'entre les jeunes d'origine socialement défavorisés et leurs pairs issus de familles aisées se maintiennent. À cet effet, la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec inclut depuis 1985 une nouvelle partie consacrée aux programmes d'accès à l'égalité. Ces programmes ont pour objet de « corriger la situation de personnes faisant partie de groupes victimes de discrimination dans l'emploi, ainsi que dans les secteurs de l'éducation » (C-12, a86). Cet ajout veut contrer une situation de discrimination systémique affectant principalement quatre groupes : les femmes, les minorités visibles, les Autochtones et les personnes handicapées. On entend par discrimination systémique un problème qui va au-delà des situations isolées et individuelles; qui se reflète plutôt à travers des problèmes récurrents et répandus, des politiques et pratiques institutionnelles qui excluent des personnes selon leur appartenance à un groupe. Les effets discriminatoires existent même s'ils ne sont ni voulus ni planifiés (Zaazaa,

Nadeau et Adjokê, 2019). Malgré qu'ils soient prévus dans la *Charte des droits et libertés de la personne*, les programmes d'accès à l'égalité dans le système d'enseignement sont pratiquement inexistants. Dans leur *Analyse critique de l'évolution des programmes d'accès à l'égalité*, Chicha et Charest (2013) recommandent aux autorités ministérielles responsables, d'exiger l'imposition de tels programmes et de « ne pas les laisser dépendre du bon vouloir d'institutions, encore peu sensibilisées à l'existence de discrimination systémique » (p. 111 et 112). Nous sommes d'avis, comme Ratel et Pilote (2017), que les efforts déployés pour favoriser l'accessibilité à l'enseignement supérieur n'effacent pas pour autant les mécanismes de discrimination systémique qui affectent particulièrement les groupes minoritaires et marginalisés en éducation.

Dans l'ouvrage collectif intitulé : *L'envers du décor : Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*, paru en 2017 sous la direction de Pierre Canisius Kamanzi, Gaële Goastellec et France Picard, le collectif de chercheuses et chercheurs soutient que les inégalités d'accès vis-à-vis l'école anciennement présentes dès la fin du primaire sont maintenant aux portes de l'enseignement supérieur. Il souligne entre autres que le capital culturel et économique, l'inégal accès à l'information pertinente et le sentiment de migrer vers un monde distant de celui de leur appartenance première sont des facteurs freinant le parcours de personnes étudiantes aptes à poursuivre des études supérieures.

1.1.2 *Des obstacles particuliers aux personnes allophones issues de l'immigration récente*

Si certains écrits récents (Laplane et al., 2018; Kamanzi et al., 2016; Statistiques Canada 2017) montrent qu'en dépit des nombreux défis que posent l'adaptation et l'intégration à une

nouvelle société, les personnes immigrantes sont plus nombreuses à accéder aux études supérieures que leurs pairs dont les parents sont nés au Canada, il existe une différence marquée entre les différents groupes issus de l'immigration (Kamanzi et al. 2016), notamment pour les personnes allophones issues de l'immigration récente. À l'intersection de trois formes de catégorisation, soit le fait d'être issue de l'immigration, le fait de ne pas avoir été scolarisé dans la langue de la société d'accueil, et le fait d'avoir tout récemment débuté sa vie dans une nouvelle société, les personnes allophones issues de l'immigration récente sont triplement désavantagées vis-à-vis leurs concitoyens issus des groupes majoritaires. Ces individus, n'ayant pas réalisé leurs études secondaires au Québec, et dont la langue d'éducation n'est pas le français, font face à des obstacles particuliers lorsqu'ils envisagent un projet d'études collégiales. À ce sujet, Bellemare (2015), dans une revue de littérature portant sur la reconnaissance des diplômes supérieurs étrangers, identifie deux enjeux ayant une influence sur le résultat du processus : les rigidités institutionnelles et les pratiques, les comportements et les attitudes des différents acteurs sous l'influence de préjugés et de stéréotypes. Au sujet de la rigidité institutionnelle, Bellemare (2015) souligne que la multiplicité des intervenants (ministères, ordres professionnels, réseau de l'éducation, Emploi-Québec, employeur, etc.) s'accompagne d'une multiplication et d'une multiplicité des pratiques sans qu'il y ait « arrimage ou harmonie entre elles » (p. 99). Cochran-Smith (2004), Kushnick (1999) ainsi que Potter et Ferguson (2003) soulignent que certaines pratiques institutionnelles, telles que l'évaluation, le jugement professionnel et les procédures de classement, désavantagent particulièrement les personnes allophones issues de l'immigration récente. Finalement, Potvin et Leclercq (2011; 2014) relèvent dans leurs travaux des pratiques institutionnelles courantes consistant à reléguer les personnes

issues de l'immigration récente vers l'éducation des adultes (formation professionnelle courte), les éloignant ainsi des parcours offerts aux études collégiales (techniques et préuniversitaires).

Finalement, bien que plusieurs dispositifs aient été mis en place au cours des cinquante dernières années pour favoriser l'égalité des chances et permettre un accès à l'enseignement supérieur à des catégories sociales diversifiées, il appert, comme le suggèrent les travaux de Kamanzi, Goastellec et Picard (2017), que les efforts déployés par les institutions pour répondre à leurs responsabilités en matière d'égalisation des chances et d'équité (Chicha et Charest, 2013; Conseil supérieur de l'éducation, 2016; Gouvernement du Québec, 1966 et 1998; ONU, 1998) pourraient être revus afin de tendre davantage vers la première visée de l'enseignement collégial :

mettre à la portée de tous, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou d'aptitudes mentales, un enseignement de bonne qualité et répondant à la diversité des besoins. (Gouvernement du Québec, 1966, p. 6)

1.2 Contexte d'intervention

Le Cégep de l'Outaouais fait partie du réseau des établissements d'enseignement public collégiaux. À l'éducation régulière, le Cégep de l'Outaouais offre la possibilité aux personnes étudiantes de s'inscrire au cheminement Tremplin DEC. Ce dernier ne mène pas à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC), mais vise à faciliter l'intégration au Cégep d'un groupe de la population étudiante aux prises avec des difficultés scolaires au secondaire (préalables manquants), des défis d'intégration liés à la langue d'enseignement, une indécision

au regard d'un projet d'études, etc. (Gouvernement du Québec, 1993, p. 15-16). « Sa mise en œuvre se fonde sur un choix politique visant à renforcer l'accessibilité de la population à l'enseignement supérieur » (Picard, Boutin et Skakni, 2010, p. 29). En réponse aux besoins contemporains de la population étudiante, la quasi-totalité des cégeps offre aujourd'hui le cheminement Tremplin DEC.

Les conditions d'admission à l'éducation régulière sont convenues pour la plupart par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 2019). Quelques conditions supplémentaires fixées localement par les cégeps peuvent également s'ajouter aux règles ministérielles. Le *Règlement sur le régime des études collégiales* (chapitre C-29, a. 18) précise que pour être admise à un programme conduisant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales, la personne candidate doit répondre aux trois exigences suivantes :

- Avoir obtenu un diplôme d'études secondaires (DES) ou un diplôme d'études professionnelles (DEP) incluant un certain nombre de matières de la 4e et 5e secondaire;
- Satisfaire aux conditions particulières du programme établies par le ministre, lesquelles précisent les cours préalables au programme;
- Satisfaire, le cas échéant, aux conditions particulières d'admission établies par le collège pour chacun de ses programmes.

Concernant les exigences locales particulières, notons qu'à l'instar de quelques autres institutions du réseau collégial, le Cégep de l'Outaouais exige un test de classement en français pour les personnes candidates allophones ayant complété l'équivalent d'un diplôme d'études

secondaires (DES) dans un établissement scolaire non francophone. Ainsi, un seuil minimal d'entrée est établi localement. Selon le résultat obtenu au test de classement en français, la personne candidate se verra proposer quatre options :

- Intégré un cours d'amélioration du français permettant de parfaire les connaissances de la langue avant d'intégrer le programme d'études menant au DEC de leur choix (Cégep de l'Outaouais, 2016).
- Intégrer un cours de renforcement du français permettant de développer ses compétences liées à la langue française dans le but de répondre aux exigences d'entrée en lecture et en écriture au collégial.
- Intégrer le premier cours de français de la formation générale commune à tous les programmes permettant d'explorer différents types de textes littéraires provenant d'époques allant du Moyen Âge au XIXe siècle.
- Passer le test de classement ultérieurement (résultat insuffisant).

Pour s'acquitter de ses responsabilités envers les populations étudiantes allophones, le Cégep de l'Outaouais a implanté en 2014-2015, un nouveau profil au cheminement Tremplin DEC. Le profil Accès français est destiné aux étudiantes et étudiants ayant complété l'équivalent d'un diplôme d'études secondaires (DES) dans un établissement scolaire non francophone (SRAM, 2019). Il offre la possibilité aux personnes allophones s'étant qualifiées en deçà du seuil minimal requis en langue française exigé par le Cégep de l'Outaouais, de parfaire leurs connaissances de la langue avant d'intégrer le programme d'études menant au DEC de leur choix (Cégep de l'Outaouais, 2016). Il répond aussi au besoin de perfectionnement exprimé par une

majorité d'étudiantes et d'étudiants allophones ayant complété les premiers cours de francisation offerts par le programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI) du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) (Léger Marketing, 2012). En ce sens, Kanouté (2012) affirme justement qu'en raison des difficultés d'insertion socioprofessionnelle, une forte proportion des populations d'immigration récente estime que les études supérieures pourront répondre aux demandes de qualification ou de requalification.

Au cours des dernières années, le profil Accès français du Tremplin DEC a dû annuler ses sessions en raison du faible nombre d'admissions. Selon les données rendues disponibles par le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (Doutreloux, 2017), les motifs de refus des personnes candidates issues de l'immigration les plus courants au Cégep de l'Outaouais sont en lien avec les dossiers incomplets (absence de documents exigés, tels que des relevés de notes du secondaire, etc.) et les préalables insuffisants (possiblement attribuable à la non-reconnaissance des diplômes).

Cette situation problématique d'accès à l'enseignement supérieur collégial semble être en dissonance avec les vœux de démocratisation de l'enseignement supérieur qui ont fait naître le réseau collégial. Quels sont les facteurs institutionnels qui favorisent ou nuisent à l'accès à l'enseignement collégial ? Le prochain point présente les ancrages sur lesquels reposent la problématique et les projets d'intervention.

1.3 Ancrages conceptuels

En partant du questionnement sur les obstacles d'accès à l'enseignement collégial qui engendrent des situations d'inégalités pour les personnes allophones issues de l'immigration

récente (Dandurand, 1991; Kamanzi, Goastellec et Picard, 2017) et du constat que les établissements d'enseignement ont la responsabilité de mettre en place des mesures favorisant l'égalité des chances (Chicha et Charest, 2013; Gouvernement du Québec, 1966 et 1998; ONU, 1998), nous avons mené deux projets d'intervention en nous appuyant sur les éléments suivants : les obstacles institutionnels, l'égalité des chances et l'équité, puis la responsabilité des institutions.

1.3.1 *Obstacles institutionnels*

De nombreux chercheurs se basent sur les travaux de Cross (1981) pour analyser la situation des adultes vis-à-vis l'éducation formelle (Bélanger, Carignan-Marcotte et Staiculescu, 2007; Darkenwald et Merriam, 1982; Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy et Roy, 2004). Cross (1981) identifie trois types d'obstacles quant à l'accès à la participation des adultes à la formation, soit : (1) les obstacles de nature situationnelle, qui font référence aux situations quotidiennes et aux facteurs liés à l'environnement physique et social immédiat de la personne, tels que l'économie, la culture, et la structure familiale (2) les obstacles de nature dispositionnelle liés aux attitudes, aux croyances et aux connaissances que l'individu entretient à l'égard de l'éducation et de l'apprentissage en lien avec ses valeurs et la perception qu'il a de lui-même comme apprenant, et (3) les obstacles de nature institutionnelle qui, quant à eux, sont liés aux programmes, aux politiques, aux procédures et aux pratiques qui régissent le contexte d'enseignement (Cross, 1981).

Des trois types d'obstacles énumérés par Cross (1981), nous avons choisi de nous intéresser à ceux de nature institutionnelle puisqu'il s'agit d'un sujet scientifiquement peu

documenté au collégial qui revêt une importance particulière en raison de la responsabilité formelle des établissements en matière d'égalité d'accès. En effet, bien que de nombreux écrits traitent des obstacles institutionnels, les recherches sur le sujet se situent majoritairement aux ordres d'enseignement primaire et secondaire (Anisef et Kilbride, 2001; Mc Andrew et Balde, 2015; Mc Andrew et al., 2008), universitaire (Bouteyre, 2008; Kanouté, 2012; Sauvé, 2007) ou encore à la formation générale des adultes (Potvin et Leclercq, 2011; 2014). De plus, ce sont les obstacles sur lesquels il est possible d'exercer un réel pouvoir de changement.

En intervenant sur les obstacles institutionnels d'accès à l'enseignement collégial pour les personnes allophones issues de l'immigration, nous croyons qu'il est possible de se rapprocher des visées de l'égalité des chances.

1.3.2 *Égalité des chances et équité*

Plusieurs auteurs (Demeuse et Baye, 2005; Demeuse, Baye, Straeten et Crahay, 2001; Dupriez et Verhoeven, 2006; Grisay, 1984; Solar, 2007; Thésée et Carr, 2007 ; Verhoeven, Orianne et Dupriez, 2007) et le Conseil supérieur de l'éducation (2016) proposent des classifications des différents types d'égalité compris dans l'égalité des chances en éducation, en fonction des objets à égaliser. La lecture des différentes classifications, toutes différentes les unes des autres, permet de distinguer quelques catégories : l'égalité d'accès, l'égalité des acquis et l'égalité des résultats. Certains de ces chercheurs parlent aussi d'égalité de traitement. Nous verrons que ce dernier axe s'apparente davantage au concept d'équité.

1.3.2.1 Égalité d'accès

L'égalité d'accès désigne une situation où tous les groupes d'individus ont les mêmes chances d'accéder à des services éducatifs dans un système d'éducation public à plusieurs ordres et secteurs d'enseignement, incluant celui de la petite enfance (CSE, 2016). L'objectif de telle mesure est de garantir le droit à l'instruction, mais aussi de construire l'égalité formelle des citoyens (Esping-Andersen, 1999). Ceci, indépendamment du coût de la fréquentation scolaire ou des situations individuelles ou familiales (Verhoeven, Orianne et Dupriez, 2007). Cela suppose aussi l'accès à l'information nécessaire pour faciliter l'accès physique à une institution d'enseignement (Legendre, 2005). Pour Dupriez et Verhoeven (2006), l'égalité d'accès représente « la mère de toutes les égalités face à l'école » (p. 483). À l'enseignement supérieur collégial, l'égalité d'accès se matérialise entre autres par le déploiement d'un important réseau d'établissements d'enseignement collégial public sur l'ensemble du territoire de la province (Dassylva, 2008). Toutefois, le Conseil supérieur de l'éducation (2016) rappelle que « l'accès à un établissement n'élimine pas d'autres formes d'inégalités d'accès » (p. 35), notamment pour les populations plus vulnérables.

1.3.2.2 Égalité des acquis

L'égalité des acquis réfère au principe éducationnel selon lequel l'école doit permettre à tous les élèves d'effectuer les mêmes apprentissages essentiels (Crahay, 2000). Elle implique l'octroi d'une formation invariable pour tous : la garantie, pour tous, d'acquis essentiels, compétences et savoirs, au terme de leur formation (Beckers, Hirtt et Lavault, 2014). La formule du tronc commun consistant à offrir le même ensemble de cours à différentes populations étudiantes sans égard à la discipline ou la spécialisation envisagée en est un bon exemple.

Néanmoins, l'égalité des acquis est favorisée lorsqu'accompagnée par d'autres formes d'égalité. En effet, Dupriez et Vandenberghe (2004) soulignent que l'égale accession à l'enseignement est requise pour espérer l'atteinte d'un niveau commun de base. Quant à elle, Beckers (2008) insiste sur l'égalité de traitement pour garantir à tous l'égalité des acquis.

1.3.2.3 Égalité de résultat

L'égalité de résultats peut être interprétée sous deux angles : le traitement uniforme ou la méritocratie. L'égalité des résultats interprétée sous l'angle méritocratique s'appuie sur le postulat « qu'il y aura toujours un groupe dominant dans toute société, étant donné l'existence de tâches et de fonctions nécessitant un savoir donnant un pouvoir » (Legendre, 2005, p. 543). De ce fait, la réussite permet aux plus méritants ou méritantes d'effectuer un changement de position sociale à l'intérieur d'une société hiérarchisée. Cette idéologie contribue, selon Magnan et Vidal (2015), au tri social.

Par ailleurs, dans une logique d'égalité des chances motivée par un traitement uniforme et indifférencié pour tous et toutes (Villemure, 2005), l'égalité de résultat s'observe quant à elle dans la situation où, une fois sortis du système éducatif, les individus ont les mêmes possibilités d'exploiter les compétences acquises (CSE, 2016). En d'autres termes, l'égalité des résultats nous encourage à déplacer notre regard évaluatif à l'issue d'une période de formation, plutôt qu'à l'entrée (Dupriez et Verhoeven, 2013).

Si l'on veut assurer effectivement la démocratisation de l'école (...), ce n'est pas seulement à l'entrée qu'il faut poser l'égalité, c'est aussi à la sortie. Ce qu'il faut viser, en plus de l'égalité des chances, c'est l'égalité des résultats. (CEF, 1992, p. 17)

Ce type d'égalité suppose le droit à la réussite et au développement optimal de chacun. Il se fonde sur « les immenses possibilités de développement de l'être humain, sur sa remarquable plasticité et sur la croyance de son éducatibilité tout aussi essentielle qu'illimitée » (Legendre, 2005, p. 543). Finalement, le Conseil supérieur de l'éducation (2016) ajoute que l'égalité de résultat s'observe lorsque tous les groupes sociaux sont équitablement représentés parmi les diplômés à tous les ordres d'enseignement. Toutefois, pour faire en sorte que les acquis et les résultats soient égaux entre les différentes personnes à la sortie d'un programme d'études, il est indispensable de mettre en place des mesures d'équité, comme le suggère l'égalité de traitement.

1.3.2.4 L'égalité de traitement

L'égalité de traitement part du souci d'assurer des conditions d'apprentissage de qualité équitables pour tous et toutes. Ce principe se concrétise par l'offre d'un traitement différencié qui tient compte des particularités de chacun, donc qui ne s'applique pas de la même façon pour tous (CSE, 2016). Au Québec par exemple, la *Loi sur l'aide financière aux études* (A-31.3) prévoit dans son *Programme de prêts et bourses*, de distribuer des montants différents en fonction des besoins et des ressources des personnes étudiantes. Cette mesure d'équité qui permet aux personnes étudiantes dont les ressources financières sont insuffisantes de poursuivre des études à temps plein (ASSÉ, 2009 ; Gouvernement du Québec, 2014; Kamanzi, 2012)

contribue au maintien du principe d'égalité de traitement devant l'enseignement supérieur en reconnaissant les circonstances sociales particulières d'une frange de la population étudiante dans la perspective de lui offrir des chances équivalentes.

Ces inégalités et ces injustices que peuvent engendrer des circonstances personnelles ou sociales particulières intéressent les penseuses et les penseurs tels que Rawls (1987) et Sen (2002; 2010) qui s'entendent pour dire qu'il est essentiel de corriger les inégalités en offrant la possibilité à chacun, peu importe son origine sociale, de disposer des moyens nécessaires pour parvenir à satisfaire ses projets rationnels. Ils soutiennent que les inégalités de traitement doivent être au bénéfice des plus vulnérables sans pour autant aggraver la situation entre les plus faibles et les plus forts. Ainsi, selon cette conception de l'équité, au nom du bien commun, certaines ressources sont distribuées de façon inégale en vue d'atteindre une plus grande équité.

1.3.2.5 L'équité

Finalement, comme le Conseil supérieur de l'éducation, nous pensons que « c'est l'équité en matière d'éducation qui garantit la réalisation concrète de l'égalité des chances » (CSE, 2002, p. 6). Pour cette raison, nous soutenons qu'une définition appropriée de l'égalité des chances doit inclure la notion d'équité. C'est précisément ce que fait Legendre (2005) en instaurant une filiation claire entre l'équité, la justice (le droit) et l'égalité dans sa définition du concept d'égalité des chances. C'est cette définition que nous avons retenue pour la réalisation des projets d'intervention :

Un principe fondamental de la démocratisation de l'éducation qui reconnaît le droit d'équité et les possibilités pour chaque personne, sans exception, et indépendamment de ses conditions géographiques, culturelles, économiques, sociales et de ses autres caractéristiques naturelles, au développement optimum et continu à l'éducation. (p. 543)

En définitive, les multiples visages de l'égalité des chances nous offrent autant de possibilités d'intervention sur les inégalités présentes dans l'enseignement supérieur, inégalités vécues notamment par les personnes allophones issues de l'immigration.

1.3.3 *Responsabilité des institutions*

Nous l'avons vu plus haut, l'ONU (1998; 2016) et le ministère de l'Éducation du Québec (1998) sont clairs depuis plus de vingt ans : l'instrumentalisation du principe d'égalité des chances revient aux institutions d'enseignement. Pour s'acquitter de cette importante responsabilité, Magnan, Gosselin-Gagné, Pereira Braga et Armand (2018) proposent de poser un regard sur les styles de leadership, ainsi que sur les modèles de gestion de la diversité.

1.3.3.1 *Leadership institutionnel*

Pour assumer cette responsabilité institutionnelle eut égard à l'égalité des chances, Riehl (2000) affirme que les chefs d'établissement doivent utiliser leur leadership afin de mobiliser leur communauté autour d'enjeux liés à la mise en place de pratiques d'équité en milieu scolaire. Magnan et ses collaborateurs (2018) dénombrent trois types de leadership institutionnel : transactionnel, transformationnel et transformatif.

Le leadership transactionnel, de style bureaucratique, vise des « transactions réciproques et des accords communs » (p. 92) entre la direction et les membres du personnel, tandis que le leadership transformationnel (Burns, 1978) se définit plutôt par « un soutien à la collaboration et à l'autonomisation des individus au sein d'un groupe pour effectuer des changements » (Labelle et Jacquin, 2018, p. 183). Les institutions qui mettent de l'avant un type de leadership transformationnel s'intéressent à comprendre la culture organisationnelle, dans un objectif d'égalité, souvent ancré dans un contexte néolibéral où l'obligation de résultat revêt une certaine importance (Magnan et al., 2018). Pour sa part, le leadership de type transformatif dépasse la portée de l'organisation et propose des changements sociaux. Ce type de leadership remet carrément en question les façons d'utiliser le pouvoir et les privilèges créant ou perpétuant l'iniquité et l'injustice : il souhaite déconstruire la reproduction des inégalités par la transformation de la structure scolaire et sociale (Shields, 2010). Les leaders de type transformatifs proposent des changements favorisant l'équité. Les interventions menées dans nos projets encouragent l'utilisation d'un leadership transformatif puisqu'il questionne l'exercice du pouvoir et propose des changements mettant de l'avant l'équité.

1.3.3.2 Gestion de la diversité

Étant donné que nos projets d'intervention s'intéressent au vécu des populations issues de l'immigration, il importe de distinguer les types de gestion de la diversité mis de l'avant par les institutions d'enseignement. Magnan, Gosselin-Gagné, Pereira Braga et Armand (2018) dénombrent quatre modèles : le modèle multiculturel, le modèle interculturel, le modèle antiraciste et le modèle de l'éducation inclusive.

La caractéristique principale du modèle multiculturel canadien est l'admission de la multiplicité d'affiliations identitaires des citoyennes et citoyens canadiens, qu'ils soient issus des deux nations fondatrices, des nations autochtones, ou de l'immigration (Kymlicka et Savidan, 2001). Ce modèle consiste essentiellement à assurer la promotion et la valorisation des différences culturelles et l'égalité des groupes. Le modèle interculturel québécois, quant à lui, vise la contribution des différences à un « projet collectif élargi, celui du groupe majoritaire francophone » (Magnan et al., 2018, p. 94). L'approche antiraciste, développée au courant des années 1970 en réaction aux limites perçues de l'éducation multiculturelle et interculturelle à laquelle on reprochait de refléter le point de vue et les intérêts des groupes dominants et de gérer la diversité tout en continuant à dévaluer implicitement l'Autre (Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin, 2016), vise à déconstruire les effets de la discrimination systémique sur les groupes spécifiques. Ce modèle se fonde sur les travaux de plusieurs théoriciens marxistes (Apple et Beane, 1995; Freire, 1978; Giroux, 1993; Sleeter, 1991) proposant des approches pédagogiques transformatives axées sur le renforcement de l'autonomie et de l'*empowerment* chez les groupes opprimés ou minoritaires. Finalement, le modèle de gestion de la diversité de l'éducation inclusive prend en compte les causes ainsi que les effets des inégalités présentes dans la société selon une approche systémique. Potvin et Carr (2008) affirment que le modèle de gestion de la diversité de l'éducation inclusive représente un paradigme unificateur des approches multiculturelle et interculturelle, mais aussi de l'approche antiraciste.

Les projets d'intervention ont donc été développés dans l'optique de gestion de la diversité du modèle d'éducation inclusive (Magnan et al., 2018), en mettant un accent particulier sur les dimensions critiques et revendicatrices du modèle antiraciste. Ceci, dans le but de

questionner le rôle de l'institution dans la socialisation du personnel et des personnes étudiantes, mais aussi dans les pratiques de sélection et d'admission (Larochelle-Audet et al., 2016).

2. PROJETS D'INTERVENTION

Dans le dessein de répondre à la problématique professionnelle identifiée en se basant sur les ancrages théoriques explicités, deux projets d'intervention ont été menés au Cégep de l'Outaouais. Nous présentons ici la question et les objectifs ayant permis d'orienter et d'opérationnaliser ces projets. Nous présentons aussi les personnes participantes y ayant pris part.

2.1 Question et objectifs de travail

En vue de favoriser l'égalité des chances, notamment l'égalité d'accès, à l'enseignement supérieur collégial pour la population étudiante allophone issue de l'immigration récente, nous avons privilégié l'expérience vécue de personnes immigrantes allophones. Ainsi, nous avons mis en œuvre des projets d'intervention valorisant une approche émancipatrice d'*empowerment* inspirée des pédagogies libératrices, coopératives, critiques et pragmatiques de Freire (1978), Giroux (2011) et Martin, Merrien, Sabourin, et Charbonneau (2012), soutenue par un leadership transformatif (Shields, 2010) et une approche antiraciste (Apple et Beane, 1995; Sleeter, 1991), pour répondre à la question suivante : Considérant les visées de l'enseignement supérieur et l'importance du principe d'équité dans l'égalité des chances, quels facteurs institutionnels influencent l'accès à l'enseignement supérieur collégial pour les personnes allophones issues de l'immigration récente? Afin de répondre à cette question, trois objectifs spécifiques ont été précisés et répartis sur deux projets d'intervention.

Tableau 1. Objectifs des projets d'intervention

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DES PROJETS	MOMENTS
Identifier les facteurs institutionnels favorisant l'accès aux études collégiales, tels que perçus par les personnes allophones issues de l'immigration;	Projet I Hiver 2017
Identifier les facteurs institutionnels représentant des obstacles à l'accès aux études collégiales, tels que perçus par les personnes allophones issues de l'immigration;	Projet I Hiver 2017
Proposer de nouvelles façons de faire favorisant l'accès à l'enseignement supérieur collégial pour les personnes allophones issues de l'immigration.	Projet II Hiver 2019

2.2 Identification des personnes participantes

Trois catégories de personnes participantes ont pris part aux projets d'intervention : des personnes allophones issues de l'immigration récente, des personnes employées du Cégep (professionnelles, cadre ou membre du personnel de soutien) impliquées dans la chaîne de services offerts aux personnes immigrantes, ainsi que la doctorante. Les personnes participantes allophones ont été identifiées en fonction de variables précises. Puisque nous souhaitons concentrer les projets sur les obstacles institutionnels d'accès à l'enseignement supérieur, un échantillon de personnes ayant vécu de tels obstacles a été identifié à l'aide d'un questionnaire distribué auprès d'un grand nombre de personnes inscrites au programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI) offert par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) et au programme Passeport travail du Carrefour jeunesse emploi de l'Outaouais (CJEO). Quant à elles, les personnes participantes intervenantes ont été identifiées à partir d'un échantillon non probabiliste de type volontaire (Beaud, 2010). Compte tenu de la faible quantité de personnes intervenantes impliquées auprès des populations issues de

l'immigration au Cégep de l'Outaouais, elles ont toutes été sollicitées. Selon la culture de l'organisation, la doctorante a rencontré dans un premier temps les directions de chacun des services afin d'identifier les personnes travaillant auprès des populations issues de l'immigration récente. Avec l'assentiment des directions, la doctorante a ensuite interpellé les personnes intervenantes identifiées en les rencontrant en personne afin de leur présenter le projet et ses implications. Les personnes intervenantes intéressées, et donc volontaires, ont enfin été invitées à rejoindre l'équipe de recherche, dans le respect du nombre de personnes participantes recommandé pour les groupes de discussion, oscillant entre 8 et 12 (Boutin, 2007). Ainsi, l'équipe de recherche a réuni :

- Deux personnes allophones issues de l'immigration récente

Ces personnes sont diplômées hors du Québec et « ont intégré le réseau d'enseignement collégial québécois par voie d'équivalence ou n'ont pas de diplôme d'études secondaires délivré par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, et dont la langue d'enseignement au secondaire n'était ni le français ni l'anglais » (Gouvernement du Québec, 2016, p. 3).

- Deux personnes du personnel de soutien affectées au Registrariat

Ces personnes reçoivent les demandes d'information (téléphoniques, par courriel ou en personne) des étudiantes et étudiants sur les programmes, les exigences, les tests de classement, etc. Elles participent aux opérations techniques liées à l'admission, à l'inscription, au choix de cours, à la confection d'horaires de même qu'au chargement et à la validation des données d'admission (identification, citoyenneté, respect des préalables, attribution des codes

permanents) et à la tenue des dossiers des étudiants (présence de toutes les pièces, etc.) (Cégep de la Gaspésie et des îles, 2018).

- Deux personnes aides pédagogiques individuelles (API)

Le rôle des aides pédagogiques individuelles (API) est principalement lié au cheminement scolaire des personnes étudiantes. Ces professionnelles appliquent les différents règlements relatifs aux admissions. Elles s'assurent que le cheminement des étudiantes et étudiants répond à leurs besoins et respecte les règles du Cégep de l'Outaouais. Elles accompagnent les étudiantes et étudiants admis dans leurs choix de cours et leur orientation dans le Cégep et la vie collégiale. Elles sont aussi en contact avec des personnes qui aspirent à s'inscrire au Cégep et souhaitent valider leur choix. Les API travaillent de près avec les services régionaux d'admission (Cégep de l'Outaouais, 2018a).

- Une personne-cadre de la direction des études (direction adjointe)

Les directions adjointes sont responsables des différents services du Cégep (service aux personnes étudiantes et enseignantes). Elles sont responsables de la gestion des opérations associées à l'admission des étudiantes et étudiants, à leur cheminement scolaire et à la sanction des études. Elles supervisent également le travail du personnel responsable de la prévision de l'effectif étudiant, de la tâche et des horaires. Elles sont donc responsables des ressources humaines et financières rattachées à ce service. Elles travaillent au développement pédagogique et institutionnel de même qu'à l'animation de groupes de travail. Elles mobilisent la communauté

collégiale autour d'enjeux et déterminent les orientations de leur service (Cégep de Limoilou, 2018).

- Une personne enseignante membre du comité de programme Tremplin DEC familière avec le profil Accès français

Le comité comprend des enseignantes et enseignants des disciplines participantes au programme. Le comité de programme du Tremplin DEC compte une enseignante associée au profil Accès français. Cette dernière représente les intérêts des personnes étudiantes allophones. En outre, le comité est responsable de participer au développement et à la qualité du programme (FNEEQ, 2016).

- Une personne étudiante au programme de doctorat professionnel en éducation

La doctorante, autrice de ces lignes, est conseillère pédagogique au Cégep de l'Outaouais depuis 2011. Le travail typique de la conseillère pédagogique comporte des fonctions de conseil, d'animation, d'information, de développement professionnel, de soutien et de rétroaction auprès du personnel enseignant, du personnel-cadre responsable des services ou des secteurs d'enseignement et d'autres personnes intervenantes du cégep (Secrétariat du Conseil du trésor, 2012). Dans le cadre des projets d'intervention, la doctorante joue un double rôle de chercheuse et de conseillère pédagogique qui s'apparente à une posture de praticienne-chercheuse, tel que prévue dans le cadre du doctorat professionnel.

En somme, inspirée des modèles de recherche-action participatives explicités au point suivant, l'équipe de recherche composée de trois catégories de personnes participantes a misé sur

sur les rapports d'égalité et d'équité entre les différentes personnes participantes à la recherche, en encourageant la pleine participation de chacune et en évitant les rapports hiérarchiques entre chercheuse et personnes participantes issues de divers corps d'emploi.

2.3 Opérationnalisation du projet 1

Le projet I¹ visait, rappelons-le, à identifier les facteurs institutionnels favorisant l'accès aux collégiales ainsi que ceux représentant des obstacles à l'accès aux études collégiales, tels que perçus par les personnes allophones issues de l'immigration. Conclu en juin 2017, il a consisté à l'étude de cas de cinq personnes allophones issues de l'immigration récente, dont une faisant partie de l'équipe de recherche et a été réalisé selon les étapes proposées par le modèle d'étude de cas de Stake (1995) qui subdivise la trame de temps en quatre étapes² : 1) la préparation, qui a servi à conceptualiser l'objet à l'étude, à sélectionner l'échantillonnage et à préparer les outils de collecte et d'analyse de données, 2) l'exécution, qui s'est concentrée sur la collecte de données à l'aide d'entrevues semi-dirigées explorant le parcours migratoire et scolaire de personnes allophones issues de l'immigration récente, 3) l'analyse, qui a permis d'interpréter les données et 4) la validation, qui a servi à confirmer les interprétations auprès des personnes interviewées et à préparer des récits de vie. En bref, cette étude multicas a permis, à l'aide d'entrevues semi-dirigées³, explorant le parcours migratoire et scolaire de personnes allophones issues de l'immigration récente, de générer des données permettant de documenter une situation d'injustice du point de vue des personnes qui la vivent. Une analyse thématique fermée faisant

¹ L'annexe M présente le rapport final du projet I

² L'annexe A présente le calendrier des opérations du projet I

³ L'annexe B présente le guide d'entrevue

intervenir des procédés de réduction des données⁴ (Paillé et Mucchielli, 2016) a permis de distinguer les quatre catégories de freins institutionnels théorisés par Cross (1981) soit : les programmes, les pratiques, les politiques et les procédures. Plus particulièrement, des répétitions se sont retrouvées au niveau des pratiques concernant le soutien aux étudiants allophones, et au niveau des politiques, notamment quand il est question des tests de classement en français. Les effets de déclassement, les conditions de passation difficiles et le stress associé à ce test de classement aux visées méritocratiques de l'égalité de résultats constituent un frein majeur pour les personnes allophones issues d'une première génération d'immigration (Doutreloux, 2017).

En préparation au deuxième projet d'intervention, les témoignages recueillis au cours des entrevues auprès des cinq personnes allophones issues de l'immigration récente, dont une faisant partie de l'équipe de recherche, ont été réutilisés afin de créer des récits de vie selon le modèle de réduction de données thématique de Paillé et Mucchielli (2016) et de recomposition de cas de Demazière, et Dubard (2005) et Demazière et Samuel (2010). Ces récits⁵ relatent le parcours migratoire, le vécu scolaire, ainsi que les défis de nature institutionnelle rencontrés par les personnes allophones issues de l'immigration récente. Les récits de vie ont par la suite été intégrés au deuxième projet pour illustrer la situation et le contexte.

2.4 Opérationnalisation du projet 2

Le projet II⁶ visait quant à lui à proposer de nouvelles façons de faire favorisant l'accès à l'enseignement supérieur collégial pour les personnes allophones issues de l'immigration.

⁴ L'annexe C présente un résumé de l'analyse thématique

⁵ L'annexe D présente les récits de vie

⁶ L'annexe N présente le rapport final du projet II

Conclu en juin 2019, il a été réalisé en suivant les étapes proposées par les modèles de la recherche-action participative (RAP) de Dolbec et Prud'homme (2010) et de Ander-Egg (2003) qui subdivisent la trame de temps en six étapes⁷ : le point de départ⁸, la clarification de la situation⁹, la planification¹⁰, l'action, la réflexion et l'évaluation¹¹ et finalement le partage des savoirs. La recherche-action participative se distingue par la grande importance qu'elle accorde à la place des populations aux prises avec une problématique (Ander-Egg, 2003; De Schutter, 1985; Fals Borda et Rodrigues Brandao, 1987). Le modèle privilégié tente d'éviter les rapports hiérarchiques et mise plutôt sur les rapports d'égalité et d'équité entre les différentes personnes participantes à la recherche, incluant la praticienne-chercheuse (Anadón, 2007). De ce fait, l'équipe de recherche inclut toutes les catégories de personnes participantes et encourage la participation active de chacune. L'étape 1, le point de départ, a permis de mobiliser l'équipe de recherche. L'étape 2, la clarification de la situation, a été l'occasion d'exploiter les récits de vie afin de mieux comprendre la situation et le contexte d'accès au Cégep de l'Outaouais de personnes issues de l'immigration récente. L'étape 3, la planification, a permis de faire émerger un plan d'action pour agir sur la situation. À cette étape, l'équipe de recherche a réfléchi aux interventions concrètes et réalistes à mettre en place dans le milieu afin de pallier les problématiques identifiées. L'étape 4, l'action, correspond au moment de l'implantation du processus planifié, c'est-à-dire la mise en place du changement dans le milieu. Quant à l'étape 5, elle a entièrement été consacrée à la réflexion et à l'évaluation du processus et des retombées.

⁷ L'annexe E présente le calendrier des opérations du projet II

⁸ L'annexe F présente le guide de discussion de l'entretien 1

⁹ L'annexe G présente le guide de discussion de l'entretien 2

¹⁰ L'annexe H présente le guide de discussion de l'entretien 3

¹¹ L'annexe I présente le guide de discussion de l'entretien 4

À cette étape, une pause réflexive s'est tenue afin de permettre à l'équipe de recherche de poser un regard sur la démarche entreprise et de discuter des répercussions du projet sur leur pratique professionnelle. L'étape 6, celle du partage des savoirs, a consisté en une tournée de partage des résultats avec l'équipe de recherche. La recherche-action se « distingue des autres types de recherche par son objectif de produire un changement dans une situation concrète » (Gohier, 2004, p. 10). Qui plus est, ce changement s'intègre au processus de recherche-action participative de sorte qu'il se produit pendant la recherche (Gohier, 2004), offrant par le fait même aux individus aux prises avec une situation d'injustice, un espace de participation démocratique permettant, à terme, de récupérer le pouvoir d'agir sur leurs conditions sociales, économiques ou politiques (Anadón, 2007). C'est ainsi, à l'issue d'un processus décisionnel démocratique (Dolbec et Clément, 2004), circonscrit à l'intérieur de groupes de discussion (Geoffrion, 2010), que les personnes participantes ont identifié puis mis en œuvre des changements organisationnels, tels que la révision du test de classement en français et la réorganisation de l'information sur le processus d'admission et d'inscription mise à la disposition des personnes immigrantes.

3. LEVIERS, LIMITES ET CONDITIONS D'ÉMERGENCE

Le contexte politique, culturel et social du Cégep de l'Outaouais au moment de la mise en œuvre des projets d'intervention a grandement influencé leur bon déroulement et la portée des changements proposés. Au nombre des leviers, soulignons d'entrée de jeu la reconnaissance de la pertinence de la démarche par l'institution qui s'est manifestée par le dégagement horaire de l'ensemble des personnes participantes et la prise en compte des propositions de changement

avancées. Ensuite, le lancement du Plan stratégique (2019a) et de son Plan d'aide à l'apprentissage et à la réussite¹² (2019b), tout comme l'actualisation du cheminement Tremplin DEC commandée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Gouvernement du Québec, 2018) ont entraîné une série de discussions et de prises de conscience en lien avec la responsabilité institutionnelle vis-à-vis l'égalité des chances, notamment l'accessibilité à l'enseignement supérieur, de populations diversifiées (Picard, Nicolas et Skakni, 2010). Les travaux menés dans le cadre des projets d'intervention ont alors été perçus d'une grande valeur afin de soutenir et d'alimenter la réflexion et la prise de décisions.

Ces projets, et l'essai présentant la synthèse des savoirs professionnels qui s'en dégagent ne sont pas sans limites. D'une part, il importe en effet de spécifier que les projets se sont déroulés dans un seul cégep du réseau et que les constats dégagés au sujet des obstacles institutionnels gagneraient à être comparés avec d'autres réalités, notamment celles des cégeps en région ou en milieu multiethnique. De même, les récits de vie exploités au cours de la recherche-action participative se basaient sur les parcours migratoires et de formation des personnes interviewées deux ans auparavant, c'est-à-dire au moment des études multicas. Certains défis alors recensés avaient déjà été adressés par le Cégep de l'Outaouais, notamment en changeant le test de classement en français. Par ailleurs, l'équipe de recherche constituée de personnes volontaires ne comptait aucun homme. Toutefois, étant donné la forte majorité de femmes à l'emploi du Cégep de l'Outaouais, cette équipe n'était pas très loin d'être représentative. Qui plus est, la composition de l'équipe, regroupant des personnes allophones et

¹² Depuis 1999, les cégeps mettent en œuvre des plans d'action institutionnels pour améliorer la réussite et la diplomation (Fédération des cégeps, 2004).

des intervenantes de secteurs et de services variés, permettait la diversité des points de vue et des réalités.

D'autre part, le format de l'essai proposant une présentation succincte de la mise en œuvre des projets ne permet pas ici d'exposer, puis de justifier, l'ensemble des choix méthodologiques effectués au moment de l'étude multicas (projet I) comme à celui de la recherche-action participative (projet II). Même chose concernant les résultats et les retombées des projets : l'essai présente les retombées des savoirs professionnels plutôt que les résultats en lien avec les questions de recherche. Enfin, nous prenons le soin ici de spécifier que, bien que le sujet principal de cet essai porte sur les savoirs professionnels développés par l'équipe de recherche et par la doctorante par l'entremise des projets d'intervention, aucune collecte de données formelle n'a été réalisée à cet effet au cours des projets de recherche. Sans prétention scientifique, l'essai s'ancre dans les aspirations du programme de doctorat professionnel en éducation qui vise « à former des professionnelles et professionnels de haut niveau en éducation, qui interviendront de façon éclairée, responsable et critique dans des contextes complexes et mouvants et qui contribueront à la production de savoirs professionnels en éducation et à leur diffusion » (Université de Sherbrooke, s.d.).

En définitive, les projets d'intervention ont permis à une équipe de recherche et à la doctorante de générer de nouveaux savoirs professionnels en lien avec des pratiques internes et une population étudiante sous-représentée à l'enseignement supérieur.

DEUXIÈME CHAPITRE. SAVOIRS PROFESSIONNELS

Ce deuxième chapitre constitue le cœur de l'essai puisqu'il met à jour l'avancée des connaissances, c'est-à-dire les nouveaux savoirs professionnels collectivement développés par la doctorante et les membres de l'équipe de recherche au cours des deux projets d'intervention menés au Cégep de l'Outaouais. Divisé en cinq sections, le chapitre débute par la proposition d'une définition du savoir professionnel en cohérence avec la posture épistémologique de la doctorante. Les savoirs professionnels émergents, accompagnés des actions clés ayant contribué à leur expression, sont ensuite exposés : ceux de l'équipe de recherche et ceux de la doctorante. Puis, les premières retombées des savoirs professionnels observées dans le milieu professionnel sont présentées. Finalement, les mêmes savoirs professionnels sont appréciés sous le prisme de la validité sociale et épistémique puis de la pertinence pratique et éthique.

1. POSTURE

Être praticienne-chercheuse, c'est revendiquer une double identité de professionnelle et de chercheuse. Au doctorat professionnel on préférera apposer le qualificatif de chercheuse à l'identité première de praticienne puisque les interventions dites de recherche se déroulent principalement sur le terrain professionnel et que la résultante de ces actions situées se traduit en savoirs professionnels (Costley et Lester, 2012). Ces savoirs professionnels soutiennent la professionnalisation des membres d'une communauté professionnelle en éducation (Leplay, 2009; Vanhulle, 2013 et Wittorski, 2008). Dans tous les cas, porter cette double identité influence inévitablement la posture épistémologique.

Premièrement, elle insinue que les savoirs se construisent dans l'action. Cette affirmation concorde avec l'idée du pragmatisme popularisée par Peirce (1949), James (1904) et Dewey (1891) voulant que la pensée doive toujours être envisagée « en situation, dans un certain contexte, dans un environnement » (Galetic, 2009, p. 4).

Deuxièmement, elle suggère que les savoirs ne se créent pas isolément, mais plutôt au sein d'une organisation, au contact de collègues. Fourez (2003), emblème de la conception socioconstructiviste de l'élaboration des savoirs, souligne que ce processus de création des savoirs est avant tout social et comprend une « part de négociation, de controverse et de discussion » (Gagnon, 2015, p. 121). Cet aspect de controverse et de négociation se retrouve également dans le révolutionnarisme de Kuhn (1922-1996). Pour cet épistémologue contemporain, les passages de paradigmes sont le fruit d'un changement radical, issu de luttes et de résistance produisant un « véritable renversement de perspective » (Gagnon, 2015, p. 119).

Troisièmement, nous envisageons cette identité de praticienne-chercheuse à travers les épistémologies sociales critiques telles que les postures féministes et antiracistes. Le féminisme propose des alternatives aux présupposés andocentristes et normatifs des savoirs dominants (Descarries, 1998). Il milite pour la prise en compte du point de vue des femmes, mais aussi des autres groupes minorisés, dans la construction et la validation des savoirs (Demers, Brunet et Bachand, à paraître). Cela, en mettant en lumière les structures d'oppression systémique et les rapports entre savoir et pouvoir (Paris-Provost, 2018). Dans le même esprit, l'antiracisme

propose une remise en question du *statu quo* qui aborde explicitement les questions de race¹³ et de différences sociales en termes de pouvoir et d'équité (Dei, 1996). De même, l'antiracisme cherche à restructurer les relations de dominance (Fleras et Elliot, 1992). Cette identité de praticienne-chercheuse prend alors son sens dans la posture interprétative qu'elle manifeste par le désir de comprendre et l'intérêt d'interpréter la réalité d'individus, notamment de personnes issues de l'immigration, à partir des significations qu'elles-mêmes leur donnent. Cette inclinaison épistémologique s'agence habituellement avec des démarches menées dans le milieu naturel des participants (Denzin et Lincoln cité par Savoie-Zajc, 2018).

Finalement, ces points de vue pragmatiques socioconstructivistes, révolutionaristes, féministes et antiracistes auxquels nous adhérons, se rapprochent de la perspective de réforme sociale que Pratt (2005) définit comme un processus de remise en question d'une culture établie au profit d'un idéal social partagé face aux défis que pourraient poser différentes mutations sociétales. Guay et Prud'homme (2018) affirment qu'à l'intérieur de cette perspective sur l'éducation, la praticienne-chercheuse ou le praticien-chercheur encourage l'évaluation, l'analyse et l'argumentation vis-à-vis les valeurs, les comportements, les idées et les choix sociaux actuels et leurs conséquences à venir. Suivant cette même orientation, Giroux (2011) propose de mettre le questionnement et la critique au service de luttes individuelles et collectives portant tant sur la connaissance, le désir, les valeurs, les relations sociales ou, de manière plus importante, sur les

¹³ L'usage du terme race est controversé en français. Bien que les sciences de la biologie aient prouvé il y a bon nombre d'années qu'il n'existe pas de races humaines (Lewontin, 1967), le concept sociologique de race représente un construit social (Garneau et Giraudo-Baujeu, 2020) qui a un impact tangible sur la vie des personnes racisées (sujettes au racisme). Reconnaître l'existence sociologique du concept de race permet de reconnaître que la discrimination et les obstacles vécus par les personnes racisées prennent racine dans des préjugés transmis au fil de l'histoire et ne sont pas le produit de leur identité propre. Les littératures anglophone et hispanophone utilisent abondamment le concept de race. Ainsi, dans un souci de fidélité, nous emploierons parcimonieusement ce terme dans ce texte.

modes d'action politique. Ce questionnement critique, Freire (1978) propose aux pédagogues qui choisissent l'émancipation de l'utiliser pour revoir leurs pratiques afin de reconnaître le pouvoir des apprenants, la validité de leur savoir et l'importance de leur liberté.

En définitive, notre posture épistémologique de praticienne-chercheuse est fortement influencée par le pragmatisme, le socioconstructivisme, le féminisme et l'antiracisme et s'inscrit dans le spectre des pédagogies libératrices, coopératives et critiques qui poursuivent des objectifs d'émancipation et d'humanisation privilégiant la parole et l'expérience des personnes participantes aux prises avec une problématique. C'est du point de vue de cette posture épistémologique que nous proposons d'observer les savoirs professionnels développés par l'équipe de recherche et par la doctorante à travers les projets d'interventions en milieu professionnel.

2. DÉFINITION DU SAVOIR PROFESSIONNEL

Selon le Comité de travail sur les savoirs professionnels de l'Université de Sherbrooke (2019b) qui s'appuie sur les travaux de Costley et Lester (2012), Leplay (2009), Vanhulle (2013) et Wittorski (2008), les savoirs professionnels sont :

des savoirs contextualisés et formalisés construits à partir d'activités situées dans le temps et dans l'espace dans le but de traiter une situation professionnelle problématisée. Les savoirs rendent compte d'une classe d'actions produisant des résultats significatifs pour une famille de situations problématisées. (p. 9)

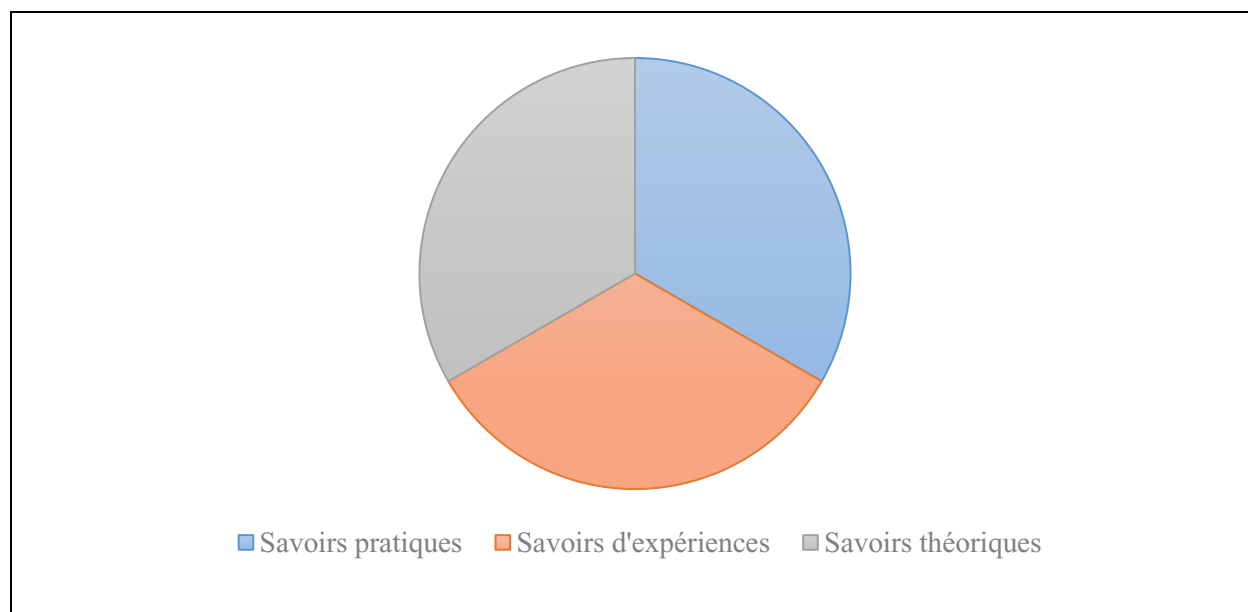
2.1 Composition des savoirs professionnels

Costley et Lester (2012) affirment que les savoirs professionnels sont composés de savoirs pratiques et de savoirs théoriques; ils représentent l'interdépendance entre connaître et faire (*knowing and doing*). Toutefois, plusieurs auteurs, comme Clandini et Connelly (1995), Cochran-Smith et Lytle (1999), ou Tardif et Lessard (1999), insistent sur l'importance de la présence des savoirs d'expériences dans la composition des savoirs professionnels. À ce sujet, Uwamariya et Mukamurera (2005) soulignent que la complémentarité et la recherche d'équilibre entre les différents types de savoirs est souhaitable. À la suite de ces auteurs, nous envisageons alors que les savoirs professionnels sont composés de savoirs pratiques, théoriques et d'expériences. Passons en revue ces trois types de savoirs que nous proposons de combiner pour rendre possibles les savoirs professionnels.

Les savoirs théoriques, aussi appelés savoirs savants (Perrenoud, 1996), renvoient aux concepts et aux théories formalisées. Ces savoirs formels sont utiles pour comprendre les situations (Barbier, 1996). Ils sont particulièrement pertinents dans la composition des savoirs professionnels, puisqu'ils permettent le questionnement critique entre théorie et action (Le Boterf, 2002). Quant à eux, les savoirs pratiques (Giddens, 1987; Laborde, 1998; Schön, 1996), que certains auteurs appellent aussi les savoirs d'action (Cizeron et Gal-Petitfaux, 2003), font référence à « l'ordre du contingent, du local, de ce qui est à la fois intuitif, complexe et incertain » (Barbier, 1996, p. 15). Ils prennent naissance dans l'action et s'organisent en contexte, en fonction de la situation (Guignon, 2006). Ils sont généralement de nature indicible, car ils sont faits machinalement, de façon plus ou moins consciente (Guénette, 2018). Considérer les savoirs pratiques dans la composition des savoirs professionnels est important, puisque, selon

Tardif et Lessard (1999), ils servent de fondement à la pratique professionnelle. Finalement, Uwamariya et Mukamurera (2005) amplifient l'étendue des savoirs professionnels en y ajoutant les savoirs d'expériences (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991), aussi appelés savoirs de la pratique (Cochran-Smith et Lytle, 1999). Ces savoirs se basent sur des connaissances provenant d'expériences personnelles, mais aussi sur des connaissances provenant d'expériences d'autrui (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

La dimension expérientielle qui complète la constitution des savoirs professionnels nous semble essentielle compte tenu de la nature interprétative des projets d'intervention menés et de l'importance accordée à la parole et à l'expérience vécue de personnes participantes allophones aux prises avec une problématique. En privilégiant un modèle de recherche-action participative réunissant une variété de profils de personnes participantes, nos projets d'intervention ont inévitablement entraîné la création collective de savoirs professionnels. De ce fait, nous insistons dans cet essai sur la participation de différents acteurs à la cocréation des savoirs professionnels en réponse à une situation professionnelle problématisée. Ainsi, dans un souci d'inclusion et afin de rendre justice aux personnes allophones ayant pris part aux projets d'intervention, nous retenons que les savoirs professionnels sont constitués de savoirs pratiques, de savoirs théoriques, mais aussi de savoirs d'expériences faisant référence au vécu. Nous dirons alors qu'ils représentent l'interdépendance entre faire, connaître et vivre. La figure suivante illustre notre proposition de conception tripartite des savoirs professionnels.



Note. Figure inspirée de Costley et Lester (2012) et Uwamariya et Mukamurera (2005).

Figure 1. Composition des savoirs professionnels

Sans contraindre les personnes participantes dans un seul type de savoirs, nous supposons dans ce chapitre que les savoirs théoriques sont surtout la contribution de la doctorante, les savoirs pratiques sont quant à eux mis en exergue par les personnes participantes intervenantes, tandis que les savoirs d'expériences sont davantage valorisés par les personnes participantes allophones.

2.2 Développement des savoirs professionnels

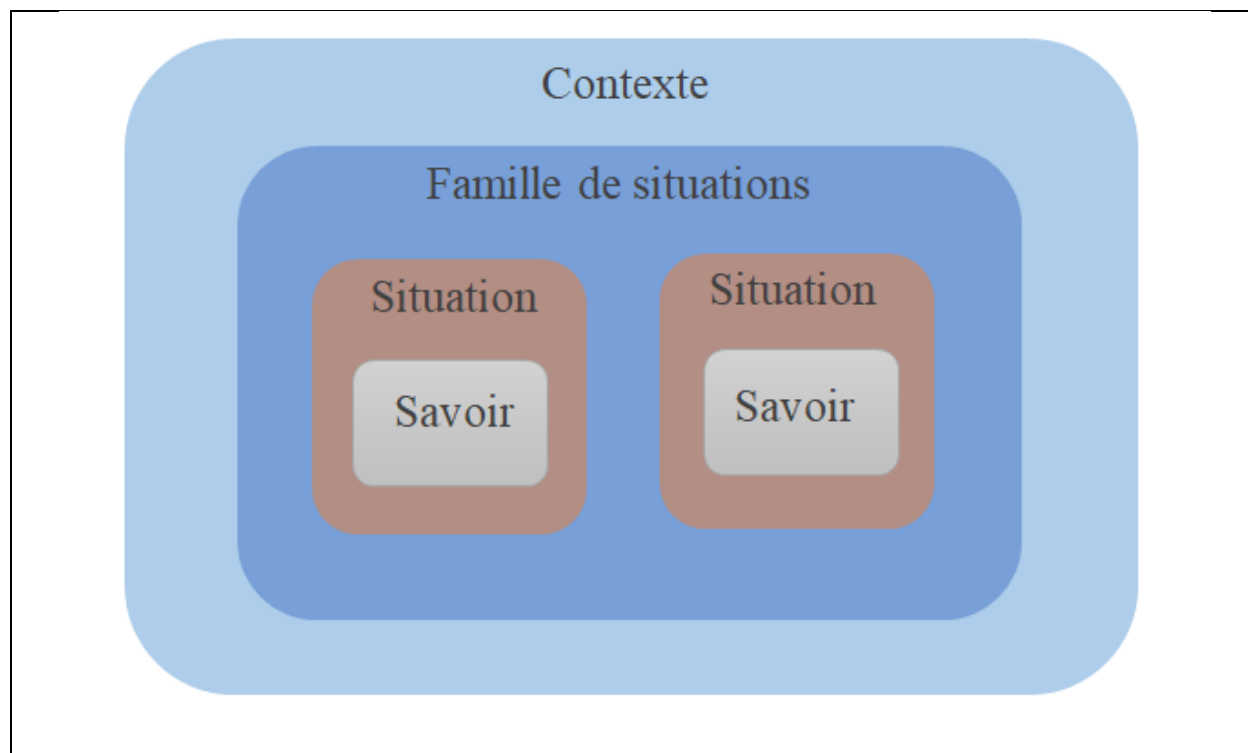
Guay, Prudhomme et Dolbec (2016) avancent que les savoirs professionnels sont générés à l'intérieur de démarches de recherche conscientes et explicites visant le changement, telles que celles proposées par les praticiennes-chercheuses et les praticiens-chercheurs de la grande famille des recherches-actions. Costley et Lester (2012) ajoutent que les savoirs professionnels permettent de comprendre les situations professionnelles et d'apprendre du changement. Dans

une perspective socioconstructiviste, Cochran-Smith et Lytle (1999) soulignent l'importance de la dimension collective de cette création de savoirs qui implique un processus de construction et de validation des savoirs par le dialogue au sein d'un groupe. Ce processus rejoint la vision d'Alinsky (1976) et Dolci (1963) selon laquelle « le savoir est produit dans une démarche collective afin de mobiliser l'ensemble de la communauté, de lui faire prendre conscience collectivement de son savoir et des forces qu'il représente » (Defreigne Tardieu, 2012, p. 97). Finalement, les savoirs professionnels sont soutenus par des actions clés, situées dans le temps et partie prenante d'un contexte et d'une situation professionnelle (Guillemette et al., 2019; Jonnaert, 2011; 2019), qui leur permettent d'émerger. Les savoirs professionnels sont également invariablement porteurs de retombées concrètes (Costley et Lester, 2012; Leplay, 2009; Vanhulle, 2013; Wittorski, 2008).

2.3 Système soutenant les savoirs professionnels

Le Comité de travail sur les savoirs professionnels de l'Université de Sherbrooke (2019b) souligne que les savoirs professionnels sont formalisés dans une famille de situations professionnelles. Le concept de famille de situations, tel que proposé par le comité susmentionné, s'inspire des travaux de Jonnaert (2002, 2006, 2010, 2011) au sujet de l'analyse de compétences. Selon le chercheur, « à toute compétence correspondent une situation et une famille de situations dans lesquelles elle se développe, se construit et s'adapte tant et aussi longtemps qu'elle y est viable » (2011, p. 32). Parallèlement, chaque savoir professionnel est ancré dans une situation, elle-même incluse dans une famille de situations. De plus, toujours selon Jonnaert (2011), le contexte dans lequel cette famille de situations et ces situations sont

placées permet de donner du sens à la situation professionnelle. En bref, « contexte, famille de situations et situations sont organisés logiquement dans une relation d'inclusion hiérarchique, le contexte incluant la famille de situations et celle-ci incluant les situations » (p. 33).



Note. Figure inspirée de Jonnaert (2011).

Figure 2. Écosystème des savoirs professionnels

3. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS ÉMERGENTS

Les projets d'interventions menés dans le cadre de ce doctorat, de par leurs visées de changement social et leur proximité avec les différents acteurs du milieu de pratique, ont permis à la doctorante et à l'équipe de recherche de développer des savoirs professionnels. Ces nouveaux savoirs, issus de la rencontre des savoirs pratiques, théoriques et d'expériences

partagés par les personnes participantes aux projets, s'inscrivent dans des situations professionnelles faisant partie d'une même famille de situations. Le tout est inclus dans un contexte qui rend les situations et les savoirs intelligibles.

Bien que la méthodologie des deux projets d'intervention ne prévoyait pas de collecte de données réservée spécifiquement à la documentation des savoirs professionnels, nous avons la conviction qu'il est possible, voire fascinant, d'identifier ces savoirs pluriels ayant contribué à la professionnalisation de la doctorante ainsi que des autres membres de l'équipe de recherche.

Le tableau suivant met en relation le contexte, les situations professionnelles, la famille de situations et les actions clés ayant contribué à l'émergence des savoirs professionnels de la doctorante et de l'ensemble de l'équipe de recherche.

Tableau 2. Synthèse des savoirs professionnels

Équipe de recherche				
Équipe ¹⁴ composée de la doctorante et des personnes participantes aux projets : personnes allophones issues de l'immigration récente, personnes employées du cégep (professionnelles, cadre, enseignante et membres du personnel de soutien) impliquées dans la chaîne de services offerts aux personnes immigrantes.				
Contexte				
Au Cégep de l'Outaouais, dans le cadre de la mise en œuvre des projets d'intervention s'appuyant sur une démarche de recherche-action participative.				
Famille de situations professionnelles				
Résoudre une situation problématique en milieu collégial				
Situations professionnelles				
Clarifier une situation problématique			Favoriser la prise en charge d'une équipe	
Savoirs professionnels de l'équipe de recherche			Savoirs professionnels spécifiques à la doctorante	
1	2	3	1	2
Créer une grille d'analyse pour repérer les obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales	Valoriser la parole et l'expérience de personnes aux prises avec une situation d'injustice	Coopérer dans une équipe hétérogène	Accompagner une équipe dans l'instauration d'un changement	Utiliser des modes de délibération démocratique au sein d'une équipe
Actions clés				
Avoir recourt à des cadres de références Expérimenter la grille avec la méthode de cas	Favoriser la prise de parole Promouvoir la participation active Partager les pouvoirs	Favoriser l'interdépendance positive Reconnaître la responsabilité individuelle Promouvoir les interactions Partager des objectifs communs	Susciter l'activation des connaissances et des expériences antérieures Proposer des conflits sociocognitifs Coconstruire dans l'action Profiter des prises de conscience	Exposer les différentes positions Débattre des positions Formuler une position commune
Retombées				
Compréhension plus juste des obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales Réalisation d'un plan d'action Soutien à l'organisation d'une journée pédagogique Empowerment des personnes participantes Modification au règlement relatif à l'admission				

¹⁴ Le modèle de RAP privilégié ici évite les rapports hiérarchiques entre chercheuse et personnes participantes issues de divers corps d'emploi. Il mise plutôt sur les rapports d'égalité et d'équité entre les différentes personnes participantes à la recherche, incluant la praticienne-chercheuse (Anadón, 2007). L'expression équipe de recherche inclut toutes les catégories de personnes participantes et encourage la participation active de chacune.

3.1 Les savoirs professionnels de l'équipe de recherche

Ces savoirs professionnels se sont collectivement développés par l'équipe de recherche, c'est-à-dire par la doctorante, bien entendu, mais également par l'ensemble des personnes participantes aux projets, soit les personnes allophones issues de l'immigration récente et les personnes employées du cégep (professionnelles, cadre, enseignante et membres du personnel de soutien) impliquées dans la chaîne de services offerts aux personnes immigrantes. Ces savoirs incarnent la constitution tripartite du savoir professionnel telle que définie plus tôt : savoirs théoriques, pratiques et d'expériences. S'étant construits ensemble et résultant d'une même situation professionnelle, ces trois savoirs professionnels, non mutuellement exclusifs, s'entrelacent et partagent plusieurs caractéristiques.

3.1.1 *Première situation professionnelle : clarifier une situation problématique*

Clarifier une situation est une condition préalable indispensable à la résolution de toute problématique. Selon Dolbec et Prud'homme (2010), il s'agit du point de départ des démarches de recherche-action. À ce stade, les membres de l'équipe de recherche « conviennent de leurs modes de fonctionnement et des modalités inhérentes à leur engagement réciproque » (p. 560) et travaillent ensemble à la « précision du problème de recherche » (p. 560). Cette description des premiers pas d'une équipe de recherche illustre bien les premières étapes de la recherche-action participative auxquelles l'équipe de recherche du Cégep de l'Outaouais a pris part. En effet, les rencontres de clarification de la situation problématique, au cours desquelles a foisonné une quantité importante d'idées, ont servi de terreau au développement collectif des trois savoirs professionnels que voici.

3.1.2 *Premier savoir professionnel de l'équipe de recherche : créer une grille d'analyse*

Ce premier savoir professionnel, soit savoir créer une grille d'analyse pour repérer les obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales, résulte des savoirs théoriques, pratiques et d'expériences des personnes participantes à la recherche-action participative. En effet, il est le fruit du processus mené par la doctorante et le produit de l'agrégation des données issues de la recherche partagées par la doctorante (savoirs théoriques), des savoirs pratiques partagés entre autres par les personnes participantes travaillant auprès des populations issues de l'immigration récente et des savoirs d'expériences offerts à l'équipe de recherche par les personnes participantes allophones.

La grille d'analyse pour repérer les obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales a été pensée par l'équipe de recherche durant les premières étapes prévues dans la recherche-action participative. La première étape, le point de départ, a permis à l'équipe de recherche de se familiariser avec les cadres de références et de se donner un vocabulaire commun. C'est à cette étape que la doctorante a présenté les résultats de l'étude multicas réalisée dans le cadre du premier projet d'intervention et ayant pour objectif d'identifier, à travers des entrevues semi-dirigées auprès de personnes allophones, les facteurs institutionnels représentant des obstacles à l'accès aux études collégiales. Ce partage de savoirs correspond à ce que Guay et Prud'homme (2018) appellent la « définition de la situation actuelle » (p. 193) et a pour objectif de décrire la situation d'injustice, la problématique. En filigrane, il permet de « clarifier certaines valeurs et croyances et de définir les concepts occupant une place centrale dans la recherche » (Guay et Prud'homme, 2018, p. 193-194). C'est lors de cette même occasion que l'équipe de recherche a pris connaissance pour la première fois de la classification des obstacles à la

formation de Cross (1981). Ce cadre de référence, issu d'une recension d'écrits effectué par la doctorante, a été déterminant dans la construction du savoir de l'équipe de recherche.

Lors de la deuxième étape de la recherche-action participative, appelée la clarification de la situation, l'équipe de recherche a pris le temps de s'approprier les cadres de références et d'adapter la classification de Cross (1981) afin de l'appliquer à des situations réelles permettant de mieux comprendre le contexte de la situation problème. En effet, à la relecture des éléments composants chacune des quatre sous catégories d'obstacles institutionnels de Cross (1981), les participantes intervenantes ont clarifié certains termes afin qu'ils collent davantage à la réalité collégiale. Par exemple, il a été convenu de préciser que les mesures de soutien mentionnées dans la sous-catégorie des pratiques font référence au soutien offert pendant le processus d'admission, mais aussi avant que le processus ne débute. De même, les participantes allophones ont suggéré d'ajouter à la grille, ou à tout le moins de rendre explicite dans la sous-catégorie des politiques, des éléments sur les processus d'évaluation et de classement en français langue d'enseignement. Selon elles, la classification initiale ne reflétait pas l'étendue des situations problématiques vécues par les personnes immigrantes allophones. Finalement, l'équipe de recherche a d'un commun accord jugé pertinent d'ajouter un élément relatif à l'accès à l'information dans la sous-catégorie des procédures.

Ces adaptations et ajouts au cadre de Cross (1981) ne sont pas étrangers aux personnes utilisant cette classification. En effet, Potvin et Leclercq (2014) dans une étude s'intéressant aux obstacles vécus par les jeunes issus de l'immigration en formation générale des adultes, mentionnent avoir aussi pris en compte les processus de sélection, d'évaluation, de classement et

d'orientation au chapitre des obstacles institutionnels. D'autres, comme Darkenwald et Merriam (1982) ont choisi d'ajouter une cinquième catégorie aux obstacles institutionnels, soit celle des barrières informationnelles, qui englobent l'accessibilité des informations au sujet des ressources éducatives et les opportunités de formation, incluant les contenus et l'image que projette l'information disponible. Dans la même veine, Tuijnman et Belanger (1997) ont quant à eux cru bon ajouter un élément sur la publicité (efficace ou inadéquate).

Pour expérimenter la grille d'analyse et repérer les obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales, l'équipe de recherche a utilisé les récits de vie produits par la doctorante. Ces récits de vie, créés à partir d'entrevues semi-dirigées menées au premier projet d'intervention et rédigées selon le modèle de réduction de données thématiques de Paillé et Mucchielli (2016) et de recomposition de cas de Demazière et Dubar (2005) et de Demazière et Samuel (2010), relatent le parcours migratoire, le vécu scolaire, ainsi que les défis de nature institutionnelle rencontrés par des personnes allophones issues de l'immigration récente, confrontées à des obstacles d'accès à l'enseignement collégial. Pour structurer son expérimentation, l'équipe s'est servi de la méthode de cas (Mucchielli, 1987) en cinq points : 1) diagnostic et hypothèses, 2) discussion du cas, 3) synthèse et solution, 4) retour sur les apprentissages et le processus et 5) application ultérieure (Bélisle et Dulude, 2015). Cette méthode, née en 1923 à l'Université de Harvard, est recommandée pour analyser des situations, proposer des solutions et prendre des décisions. Elle permet de mieux comprendre le contexte de la situation problème :

La méthode des cas consiste, dans son principe, à faire étudier par un groupe [...] des situations problèmes concrètes présentées avec leurs détails réels, et de provoquer, à partir de chaque analyse de cas, une prise de conscience exacte et ajustée de la situation, puis une conceptualisation expérientielle, enfin une recherche de solutions efficaces. (Mucchielli, 1987, p. 10)

L'analyse des récits de vie appuyée par la démarche de la méthode de cas a interpellé le questionnement critique des participants. Issu de la pédagogie du questionnement de Freire (1978), de la pédagogie de la résistance de Giroux (2011) et de la pédagogie de l'*empowerment* de Shor (1992), le questionnement critique consiste en une remise en question d'une représentation du réel (Pereira, 2016). Cette démarche a permis au groupe non seulement de repérer et de classifier les obstacles institutionnels, mais aussi de saisir les nuances de la situation vécue par la population allophone et d'approfondir, en groupe, des thématiques qui transforment la pratique professionnelle des personnes intervenantes au bénéfice de populations vulnérabilisées elles-mêmes.

3.1.2.1 Grille d'analyse

La grille d'analyse élaborée et validée par l'équipe de recherche pour repérer les obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales reprend donc les quatre sous catégories des obstacles à la formation de Cross (1981), soit les barrières liées aux programmes, aux politiques, aux pratiques et aux procédures. Les éléments constituant les différentes sous-catégories sont le fruit d'un amalgame entre les écrits de Cross (1981), les adaptations proposées par les personnes participantes intervenantes et les ajouts proposés par les personnes allophones.

Tableau 3. Grille d'analyse pour repérer les obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales

Programmes	Politiques	Pratiques	Procédures
<ul style="list-style-type: none"> • Offre • Choix • Horaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Facteurs économiques (coûts des examens et traductions) • Exigences provinciales • Exigences locales (évaluation et classement) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lieu géographique • Disponibilité du transport • Mesures de soutien (avant et pendant le processus) • Mesures d'accueil 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentation requise • Processus d'admission et d'inscription • Accès à l'information

Source. Inspiré de Cross (1981). *Adults as Learners*. San Francisco : Jossey-Bass.

La sous-catégorie des programmes inclut les éléments relatifs à l'offre et la disponibilité des programmes, aux choix de programmes, mais aussi de cours et de formules offerts par le Cégep. Au sujet des cours, la grille invite le lecteur à porter une attention particulière aux options de cours complémentaires¹⁵ ou exploratoires¹⁶. Au sujet des formules, l'outil fait plutôt référence aux opportunités de passerelles entre les DEC et les BAC¹⁷ ou encore aux formules d'alternance travail-études. Finalement la première sous-catégorie intègre à sa liste d'éléments à considérer,

¹⁵ La formation générale, commune à tous les programmes, prévoit deux cours complémentaires à la formation spécifique du programme d'études en cours (Cégep de l'Outaouais, 2019d).

¹⁶ Le cheminement Tremplin DEC offre la possibilité de s'inscrire à un ou deux cours exploratoires issus de programmes différents. (Cégep de l'Outaouais, 2019e).

¹⁷ Les passerelles DEC-BAC concernent le passage d'un programme du cégep à un programme de domaine d'études connexe à l'université. Elle permet l'exemption de certains cours préalables requis pour l'admission à l'université et/ou la reconnaissance de cours universitaires, ce qui permet d'alléger les études universitaires, mais pas nécessairement d'en réduire la durée totale (Fédération des cégeps, 2019a).

la variété des horaires (temps plein ou temps partiel) et des plages horaires offertes (jour, soir, fin de semaine).

La sous-catégorie des politiques réunit les facteurs économiques représentant des freins pour les personnes allophones issues de l'immigration, tels que les coûts reliés aux tests de classement en français, aux traductions et aux évaluations comparatives de diplômes. Elle inclut aussi les exigences provinciales et locales. Au sujet des exigences provinciales, la grille fait référence au *Règlement sur le régime des études collégiales* géré par le MEES, aux normes qui régissent le processus d'*évaluation comparative des études effectuées hors du Québec* géré par le MIFI, etc. Finalement, au sujet des exigences locales, il est plutôt question des tests de classement en français langue d'enseignement et à toutes les particularités locales spécifiées dans le *Règlement relatif à l'admission et à l'inscription dans un programme d'études collégiales* rédigé par chacun des cégeps.

La sous-catégorie des pratiques s'intéresse à l'emplacement géographique, c'est-à-dire à la disponibilité de services telle qu'un service de garde, une épicerie ou une bibliothèque à proximité de l'établissement d'enseignement. La grille mentionne aussi la disponibilité du transport en commun (présence et caractère abordable) et les mesures de soutien et d'accueil. Au sujet des mesures de soutien, il est ici question de la présence et de la qualité de l'accompagnement de personnes professionnelles du Cégep en amont au processus d'admission et tout au long des étapes. Quant aux mesures d'accueil, elles font référence aux conditions dans lesquelles les personnes allophones issues de l'immigration sont accueillies dans le Cégep et aux

efforts d'adaptation qui sont faits pour accommoder les défis liés à la langue ou à la méconnaissance du système scolaire québécois.

La sous-catégorie des procédures regroupe les éléments suivants : la documentation requise, les processus d'admission et d'inscription, puis l'accès à l'information. Concernant la documentation requise, les utilisateurs de la grille sont invités à observer le type de document demandé, leur format (électronique, papier, etc.), le délai dans lequel ils sont requis et l'emplacement où ils sont rendus disponibles. Au sujet des processus d'admission, la grille suggère de porter une attention à la clarté du processus annoncé et à son accessibilité (accessibilité physique ou virtuelle aux tests de classement requis dans le processus d'admission, par exemple). Quant à l'accès à l'information, elle fait référence à la disponibilité, la clarté, la validité et la pertinence des informations au sujet des programmes, des politiques, des pratiques et des procédures.

En définitive, le recours à un cadre de référence pour construire une compréhension commune d'une situation problème s'apparente à un des objectifs de la recherche-action identifiés par Guay, Prudhomme et Dolbec (2016) : « S'éduquer soi-même et contribuer à l'éducation de la communauté des praticiens amenée à œuvrer dans un type de situations semblables à celle vécue par le praticien-chercheur » (p. 553).

3.1.3 *Deuxième savoir professionnel de l'équipe de recherche : valoriser la parole et l'expérience de personnes aux prises avec une situation d'injustice*

Ce deuxième savoir professionnel diffère du premier puisqu'il représente une nouvelle compétence développée par l'équipe de recherche, et non pas un outil comme le savoir

précédent. Favoriser la prise de parole et l'expérience de personnes aux prises avec une situation d'injustice est un puissant savoir professionnel qu'a développé non seulement la doctorante mais toute l'équipe de recherche au long du processus de recherche-action participative, et qui s'est plus particulièrement manifesté au moment de clarifier la situation problématique que vivent des personnes allophones souhaitant accéder à l'enseignement supérieur. Ce savoir professionnel, qui s'inscrit dans les théories de la pédagogie de l'équité, s'est matérialisé auprès de l'équipe de recherche par l'application de savoirs pratiques des personnes participantes intervenantes et la mise en valeur des nombreux savoirs d'expériences des personnes allophones participant à la recherche-action participative. Pour valoriser la parole et l'expérience de personnes aux prises avec une situation d'injustice, l'équipe, aidée dans son processus par la doctorante, a mis en place un climat propice à la prise de parole, à la participation active et à la prise en charge.

Née de la convergence entre les pédagogies féministes, antiracistes et de libération, la pédagogie de l'équité est porteuse d'émancipation démocratique et s'applique naturellement à la clarification d'une situation en vue de résoudre une problématique en milieu collégial (Solar, 1998). Ses racines féministes (Martin, 1985; Mason, 1992) invitent à donner aux femmes une meilleure représentation dans la recherche de solutions, ses origines antiracistes (Dei, 1993; Troyna, 1993) rappellent de considérer la problématique de la race dans les interventions, tandis que ses fondements de libération (Freire, 1978; Maher, 1987) préconisent une analyse critique du rôle de l'institution afin de permettre l'émancipation sociale des classes dominées (Doutreloux, 2019b). Ces pédagogies ont en commun de valider les différences et de contester les à priori des normes établies par la société (Weiler, 1991), permettant alors à chacune et chacun de se sentir valorisé dans sa diversité et son potentiel.

Sur le plan individuel, la parole permet aux personnes d'exister et, sur le plan social, elle permet au groupe d'agir (Solar, 2007). Donner la parole aux personnes issues de groupes marginalisés leur permet de sortir de l'invisibilité et de se sentir considérées. Pour y parvenir, il importe d'inclure systématiquement des stratégies misant sur la prise de parole, tant orale qu'écrite, comme des techniques d'animation ayant pour but de favoriser les échanges en petits groupes, pour stimuler le partage d'expériences et éventuellement parvenir à un dialogue sur le savoir et l'expérience des personnes aux prises avec des situations d'injustice. Dans le cas qui nous intéresse, l'analyse de récits de vie en sous-groupes par l'utilisation de la méthode de cas, a propulsé en avant-plan les témoignages des personnes participantes allophones. Cette prise de parole a permis à l'équipe de recherche de saisir l'ampleur de la problématique, et ce, du point de vue des personnes qui la vivent.

La participation active, quant à elle, est possible par la mise en place d'un climat propice aux échanges, dans lequel tous et toutes se sentent respectés. Cela suppose d'abord de porter une attention particulière à la relation et aux interactions entre les personnes participantes. Pour cette raison, l'équipe de recherche a pris le temps, lors de sa première rencontre, de faire connaissance et de créer des liens. Établir une relation de confiance semble être un réflexe naturel pour les personnes participantes intervenantes, puisqu'il s'agit d'une pratique courante dans leurs métiers relationnels. Toutefois, la poursuite d'un but commun a vite dissipé les réflexes de relation d'aide pour privilégier les liens égalitaires chers à la recherche-action participative. La participation active est ensuite favorisée par l'instauration de structures coopératives permettant aux personnes participantes issues de groupes dominés d'occuper des rôles différents de ceux auxquels elles sont habituellement confinées (Doutreloux, 2019a). S'éloigner des balises

traditionnelles en attribuant de nouveaux rôles permet d'égaliser les statuts, de repartager les pouvoirs entre les membres du groupe (Cohen, 1994; Lavoie, Drouin et Héroux, 2012). Comme les personnes marginalisées privilégient en général les situations de collaboration plutôt que de compétition, cette façon de faire offre à tous et toutes un contexte favorisant la prise en charge individuelle et collective, les échanges et les apprentissages (Briskin, 1990; Solar, 1998).

Finalement, la capacité de l'équipe de recherche à valoriser la parole et l'expérience de personnes aux prises avec une situation d'injustice a nourri de nombreux témoignages lors des tours de table de clôture des rencontres de l'équipe de recherche. Une personne participante allophone s'est ainsi exprimée au terme de la deuxième rencontre : « *Merci de me laisser m'exprimer (sic.). Je sens que ma voix compte vraiment.* » Puis, une autre a souligné l'importance que l'équipe accordait à son expérience lors de l'analyse des récits de vie : « *On fait pas juste parler des solutions, on prend le temps de trouver les bonnes solutions pour nous.* » Ces témoignages constituent des moments particulièrement significatifs du projet puisqu'ils réaffirment l'importance et l'efficacité des ambitions d'émancipation et d'humanisation de la démarche entreprise, qui ne peuvent se concrétiser que par la parole et l'expérience des personnes participantes aux prises avec la problématique.

3.1.4 *Troisième savoir professionnel de l'équipe de recherche : coopérer dans une équipe hétérogène*

Ce troisième savoir professionnel est aussi une compétence qu'a développée ensemble l'équipe de recherche. La capacité à coopérer dans une équipe hétérogène s'est développée tout au long du processus de recherche-action participative, notamment au moment de planifier des

actions en réponse à la résolution de la situation problématique liée aux obstacles institutionnels nuisant à l'accès aux études collégiales pour les personnes allophones immigrantes. Ce nouveau savoir professionnel a été forgé par certains savoirs théoriques introduits par la doctorante et de nombreux savoirs pratiques ou d'expériences de l'ensemble des personnes participantes à la recherche-action participative, incluant la doctorante.

L'équipe hétérogène présente dans la dénomination du savoir professionnel désigne une équipe composée de personnes provenant de différents corps d'emploi, de disciplines ou de professions qui peut également inclure des personnes étudiantes, des allophones, ou des membres de populations marginalisées. Dans le cas qui nous intéresse, cette équipe hétérogène est représentée par l'équipe de recherche, en raison de sa composition multidisciplinaire et interservices qui inclut la doctorante et les personnes directement concernées par les sujets étudiés (Anadón, 2007). Bien que la composition de l'équipe de recherche ait été planifiée par la doctorante, sa forme a été grandement appréciée des autres personnes participantes peu familières avec une telle structure misant sur la parité et la participation volontaire, où les membres de l'équipe de recherche sont reconnus comme égaux (CTREQ, 2017), et dont la participation résulte d'une décision librement choisie et non imposée (Larousse, 2018). Cette composition moins fréquente dans le milieu professionnel a nécessité, pour que les membres se sentent à l'aise et travaillent ensemble à la réalisation des objectifs de la recherche-action participative, l'instauration par la doctorante des principes de la coopération. Ces principes sont : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions et le partage d'objectifs communs.

Coopérer se caractérise par un haut degré d'interdépendance positive entre les membres d'une équipe. L'interdépendance est visible lorsque les membres de l'équipe perçoivent que leur réussite est conditionnelle à celle des autres membres, en vue d'atteindre un but commun (Abrami et al., 1996; Howden et Kopiec, 2000; Johnson et Johnson, 1989, 2009; Kagan, 1992; Slavin et Cooper, 1999). Un peu à l'image de la construction collective des savoirs professionnels, les personnes participantes avaient besoin de leurs collègues pour atteindre les objectifs fixés ensemble.

La coopération mise sur la responsabilité individuelle des membres afin que chacun et chacune se sente responsable et perçoive que sa participation et son engagement dans le projet sont essentiels à l'atteinte des buts fixés pour l'équipe (Abrami et al., 1996; Howden et Kopiec, 2000; Johnson et Johnson, 1989, 2009; Kagan, 1992; Slavin et Cooper, 1999). Après chacune des rencontres, les personnes participantes insistaient pour repartir avec des tâches à accomplir. Elles proposaient des actions à poser et prenaient l'initiative de les effectuer. Ceci a pris une grande ampleur lors de la définition collective d'un plan d'action pour pallier les obstacles institutionnels identifiés par leur analyse. Bien que l'objectif de la rencontre était de définir le plan, les participantes ont insisté pour identifier les porteuses de dossiers pour chacune des pistes d'action, en se portant volontaires.

La promotion des interactions est indispensable dans le modèle coopératif : les membres de l'équipe de recherche encouragent les efforts mutuels afin d'atteindre les buts fixés collectivement (Abrami et al., 1996). La valorisation de la parole et de l'expérience des membres de l'équipe, comme nous l'avons vu au point précédent, a été omniprésente et continue. En

donnant une importance particulière aux personnes allophones, toutes les participantes ont pu entendre et se faire entendre.

Le partage des objectifs et des responsabilités par les membres de l'équipe, qui représente une autre condition de la coopération (Abrami et al., 1996; Howden et Kopiec, 2000; Kagan, 1992), s'est matérialisé au sein de l'équipe dès la première rencontre. Rassemblée autour de l'objectif de proposer de nouvelles façons de faire pour favoriser l'accès à l'enseignement collégial pour les personnes issues de l'immigration récente, l'équipe a cheminé ensemble. Le fait que l'objectif était bien défini et qu'il apparaissait réalisable a sans doute contribué à l'adhésion des participantes, tout comme les cadres de références communs à l'équipe ont aussi permis de rallier l'équipe autour d'une compréhension commune des concepts.

Finalement, le développement du sentiment d'appartenance qui se caractérise quant à lui par l'identification des membres au groupe (identité sociale) et par le développement d'attaches affectives et l'adoption de valeurs, de normes et d'habitudes communes (Mucchielli, 1980) s'est aussi observé au sein de l'équipe de recherche. Les membres de l'équipe s'identifiaient régulièrement comme participante à la recherche-action participative dans les différents milieux ou comités auxquels elles participaient. De même pour les personnes allophones qui, animées par cette nouvelle appartenance, entretiennent encore à ce jour, des relations avec les membres de l'équipe.

La compétence à coopérer dans une équipe hétérogène s'est déployée tranquillement, au cours des rencontres de la recherche-action participative. Son développement collectif mettant à contribution les savoirs de chacune des personnes participantes s'est déroulé en concomitance

avec le développement d'autres savoirs professionnels, comme la capacité à valoriser la parole et l'expérience de personnes aux prises avec des situations d'injustice. Cette cohabitation explique les interrelations existantes entre les deux savoirs de l'équipe, notamment sur les aspects de la responsabilité individuelle et collective et sur l'importance de la collaboration que les deux savoirs soutiennent.

3.2 Les savoirs professionnels spécifiques à la doctorante

Outre les savoirs professionnels développés par l'ensemble de l'équipe de recherche, c'est-à-dire par la doctorante et les personnes participantes aux projets, certains savoirs professionnels ont été développés spécifiquement ou uniquement par la doctorante, bien qu'ils aient été développés au contact des autres membres de l'équipe de recherche. Ces savoirs combinent des savoirs théoriques développés dans le cadre du programme de doctorat professionnel en éducation, des savoirs pratiques construits dans l'exercice des fonctions de conseillère pédagogique au collégial de la doctorante, et finalement des savoirs d'expériences accumulés au cours sa vie professionnelle et au contact de nombreuses personnes aux parcours différents du sien.

3.2.1 Deuxième situation professionnelle : favoriser la prise en charge d'une équipe

Favoriser la prise en charge d'une équipe contribue à la résolution de situation problématique et s'inscrit dans des visées de changement social de la recherche-action participative. À ce sujet, Ander-Egg (2003) insiste sur le fait que le processus de recherche-action participative entraîne le développement des compétences permettant d'agir efficacement, telle que l'application de techniques d'animation démocratique et la prise de décision égalitaire.

Accompagner un groupe dans une réflexion critique menant à des changements organisationnels a engendré chez la doctorante les nouveaux savoirs professionnels que voici.

3.2.2 *Premier savoir spécifique à la doctorante : accompagner une équipe dans l'instauration d'un changement*

Pour arriver à accompagner une équipe dans l'instauration d'un changement, la doctorante s'est appuyée sur les écrits de Lafortune et Deaudelin (2001) qui recommandent l'adoption d'une approche socioconstructiviste favorisant la réflexion des membres de l'équipe et de l'accompagnatrice. Leur approche, initialement conçue pour accompagner des groupes de personnes enseignantes, mise sur le soutien apporté en situation d'apprentissage et de coconstruction de nouveaux savoirs. Suivant les étapes du processus type d'apprentissage (Raymond, 2006), les autrices suggèrent des actions clés telles que : susciter l'activation des connaissances et des expériences antérieures, proposer des conflits sociocognitifs, coconstruire dans l'action et profiter des prises de conscience de certaines nouvelles constructions. Forte de ces bases théoriques, de sa pratique d'encadrement d'équipes de travail et de ses expériences d'accompagnement auprès de Néo-Canadiens, la doctorante a adapté le processus pour qu'il convienne aux réalités d'une équipe hétérogène : en allouant plus de temps pour chacune des étapes, en encourageant les échanges en petits groupes, en fournissant du matériel de réflexion, en valorisant les points de vue divers et en permettant la production de savoirs et de changements originaux.

Pour susciter l'activation des connaissances et des expériences antérieures, la doctorante a proposé, lors de la première rencontre de l'équipe de recherche, de faire un tour de table. Les

personnes participantes se sont alors présentées et ont partagé avec le groupe leurs connaissances et leurs interprétations de la thématique proposée, c'est-à-dire celle des obstacles d'accès à l'enseignement collégial pour les personnes issues de l'immigration récente. Ce moment a également permis de corriger certaines perceptions erronées en mettant à la disposition des membres des informations ministérielles, des données de recherche ainsi que les résultats issus de la première collecte de données de la doctorante.

Pour provoquer des conflits sociocognitifs au sein de l'équipe de recherche, la doctorante a proposé à l'équipe d'analyser des récits de vie à l'aide de la méthode de cas. Étape soigneusement préparée en raison de l'importance des conflits sociocognitifs dans l'exercice de la pensée critique, la doctorante a proposé, à l'intérieur d'un canevas de discussion, des questions réflexives à débattre en sous-groupes. Comme le soulignent Lafortune et Deaudelin (2001), des activités de prise de conscience de la sorte sont importantes dans l'accompagnement d'une équipe vers un changement, puisqu'elles ébranlent les conceptions des personnes participantes tout en suscitant des interactions sociales qui permettent le dénouement de conflits par les échanges d'idées.

Coconstruire un plan d'action proposant de nouvelles façons de faire pour favoriser l'accès à l'enseignement collégial aux personnes allophones issues de l'immigration s'est déroulé tout naturellement au sein de l'équipe de recherche déjà habituée à travailler ensemble. Pour la doctorante, cela a signifié remettre en question ses propres idées et priorités, être attentive aux idées exprimées et être capable de faire des synthèses, rapidement, dans l'action.

Ce nouveau savoir professionnel a été particulièrement utile dans l'accompagnement de l'équipe de recherche engagée dans une démarche de prise de conscience au sujet des défis quotidiens que relèvent les personnes allophones qui tentent d'accéder aux études collégiales et des effets néfastes des gestes posés par les personnes intervenantes qui favorisent le maintien de tels obstacles. En misant sur l'accompagnement socioconstructiviste, la doctorante a pu amener les personnes participantes à réaliser elles-mêmes les répercussions de leurs actions. Ceci a grandement contribué à la responsabilisation des membres de l'équipe de recherche, à leur prise en charge collective en vue d'initier un changement organisationnel.

3.2.3 *Deuxième savoir spécifique à la doctorante : utiliser des modes de délibération démocratique au sein d'une équipe*

Utiliser des modes de délibération démocratiques est un savoir professionnel qu'a développé la doctorante dans son accompagnement de l'équipe de recherche, notamment au moment de planifier des actions en réponse à la résolution de la situation problématique liée aux obstacles institutionnels nuisant à l'accès aux études collégiales pour les personnes allophones immigrantes. L'utilisation de mode de délibération démocratique est encouragée dans les démarches de recherche-action (Dolbec et Clément, 2004). Ce nouveau savoir professionnel a été forgé à partir de savoirs théoriques à propos des techniques d'animation démocratique et coopérative ainsi que de nombreux savoirs pratiques ou d'expériences de la doctorante et des personnes participantes à la recherche-action participative.

Délibérer, c'est peser le pour le contre en vue de prendre une décision (Le Grand Robert de la langue française, 2001). Cette délibération peut être individuelle ou collective. Dans le cas

présent, étant donné que nous parlons de délibération démocratique, nous nous intéressons au processus collectif de prise de décision. Selon Vodoz (1994), ce processus se découpe en trois étapes : l'exposé de positions individuelles, l'argumentation, puis la création d'une position commune. Manin (2011) ajoute que ce processus se caractérise par deux traits. Premièrement, une discussion doit être tenue avant de parvenir à une décision. Deuxièmement, la discussion doit impérativement être constituée d'arguments, c'est-à-dire de propositions visant à convaincre.

Lors de la planification du plan d'action, la doctorante a invité l'équipe de recherche à utiliser des procédés de délibération démocratique (Dolbec et Clément, 2004; Kagan, 1992) afin de réduire, regrouper, puis prioriser les solutions proposées à l'étape précédente. Pour y arriver, la doctorante a proposé à l'équipe de recherche d'employer le consensus. Bien que la prise de décision consensuelle puisse inclure une recherche de compromis, la démarche utilisée par l'équipe de recherche s'en différenciait dans le sens où elle supposait « une transformation des points de vue des protagonistes, un changement de perception ou de position » (Vodoz, 1994, p. 57). De cette manière, le consensus obtenu a permis la création de solutions originales et inédites. Encore une fois, l'animation privilégiée a permis de mettre de l'avant l'expérience des personnes allophones dans la validation de chacune des propositions, mettant ainsi en application la compétence de l'équipe à valoriser la parole et l'expérience des personnes aux prises avec une situation d'injustice. À titre d'exemple, une personne participante ayant proposé de transférer le cours d'amélioration du français pour allophones vers la Direction de la formation continue¹⁸ a

¹⁸ Il est à noter que la Direction de la formation continue du Cégep de l'Outaouais est située dans un campus à part. Ce même campus accueille les programmes de formation en francisation du MIFI.

changé d'avis à la suite du témoignage d'une personne participante allophone argumentant qu'à court et moyen terme, il est plus motivant pour une personne professionnelle en requalification d'intégrer la formation régulière pour fréquenter d'ores et déjà l'environnement stimulant de l'enseignement supérieur, celle de la formation régulière du Cégep. L'équipe de recherche, au terme de sa discussion, s'est entendue pour militer en faveur du maintien du cours d'amélioration du français pour allophones sur le campus principal de la formation régulière. Qui plus est, elle a bonifié cette suggestion en soulignant l'importance d'augmenter la visibilité de cette option.

3.3 Conditions d'émergence

Des conditions en place au Cégep de l'Outaouais au moment de la mise en œuvre des projets d'intervention ont favorisé l'adhésion de la communauté professionnelle aux projets d'interventions et permis l'émergence de savoirs professionnels. En effet, les projets se sont déroulés au moment où le Cégep de l'Outaouais lançait son Plan stratégique (PS) et son Plan d'aide à l'apprentissage et à la réussite¹⁹ (PAAR). Fruit d'une consultation de près de deux ans, ce document, de par son processus de création original et démocratique, a rapidement fait l'unanimité auprès de la communauté et servi de catalyseur vers une forme de mobilisation hors du commun dans notre institution. Lors du lancement du PS+PAAR²⁰, la Direction générale, la Direction des études et de la vie étudiante, ainsi que la communauté collégiale étaient à la recherche de projets porteurs pour concrétiser et faire vivre les différents axes et objectifs du Plan. Dès lors, les personnes participantes aux projets d'intervention se sont senties interpellées

¹⁹ Depuis 1999, les cégeps mettent en œuvre des plans d'action institutionnels pour améliorer la réussite et la diplomation (Fédération des cégeps, 2004).

²⁰ Depuis juillet 2004, le plan de réussite doit être intégré au plan stratégique de chaque collège, dont il constitue dans bien des cas une des orientations centrales (Fédération des Cégeps, 2008).

par les similitudes entre les attentes institutionnelles et le processus mené dans le cadre de la recherche-action participative. Entre autres objectifs proposés par le PS+PAAR (Cégep de l'Outaouais, 2019a; 2019b), les trois suivants sont particulièrement en lien avec les objectifs des projets d'intervention :

Objectif 2 - Faciliter la transition au collégial : Mettre en place des mesures concrètes et systémiques de même que les conditions nécessaires pour soutenir l'intégration des étudiantes et étudiants et assurer la progression des apprentissages d'un ordre d'enseignement à l'autre. (p. 10)

Objectif 3 - Reconnaître et répondre à la diversité des besoins : Créer une communauté inclusive qui reconnaît la diversité et sait s'appuyer sur la richesse et l'engagement de ses membres afin de déployer les moyens pour répondre aux besoins variés des étudiantes et étudiants. (p. 10)

Objectif 9 - Favoriser le travail collaboratif pour l'innovation et le développement : Favoriser la concertation interdisciplinaire et interservices en optimisant les instances ou en créant des occasions qui favorisent la collaboration, l'innovation et la valorisation des expertises. (p. 13)

À plusieurs reprises les personnes participantes aux projets ont souligné que la démarche de recherche-action participative était en concordance avec les visées du PS+PAAR : « *Ce qu'on fait, c'est en plein dans le PAAR* » (Participante intervenante). L'engouement provoqué par les visées et le processus d'élaboration de ce document porteur a définitivement contribué à

l'émergence des savoirs professionnels au sein de l'équipe de recherche, tout comme des retombées.

4. RETOMBÉES

Les savoirs professionnels, soutenus par des actions clés, entraînent des retombées dans le milieu professionnel. En accord avec cette équation, l'émergence des savoirs professionnels de l'équipe de recherche et de la doctorante a produit cinq retombées. Ces retombées sont : une compréhension plus juste des obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales, la réalisation d'un plan d'action, les modifications aux règlements relatifs à l'admission, le soutien à l'organisation d'une journée pédagogique et l'*empowerment* des personnes participantes. De plus, nous avançons de potentielles retombées de l'utilisation de la grille d'analyse pour repérer les obstacles institutionnels d'accès à l'enseignement collégial dans le réseau collégial.

4.1 Compréhension plus juste des obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales

Il ne fait aucun doute que le recours à un cadre de référence sur les obstacles à la formation et la création d'une grille d'analyse pour repérer les obstacles testée à travers les récits de vie et renchérie par les témoignages de personnes allophones aux prises avec des situations d'injustice aient comme résultante une meilleure compréhension des obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales. De fait, les participantes intervenantes ont affirmé que la principale transformation opérée par la clarification de la problématique résidait dans leur meilleure compréhension de la situation des personnes allophones issues de l'immigration récente : « *Comme toutes les autres ont dit avant, moi aussi je pense que ce que j'ai le plus*

appris c'est sur l'expérience des immigrants. En premier avec les témoignages, puis après avec les histoires » (Participante intervenante).

Du reste, les obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales pour les personnes allophones issues de l'immigration récente documentés par l'équipe de recherche au Cégep de l'Outaouais sont les suivantes :

Tableau 4. Obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales

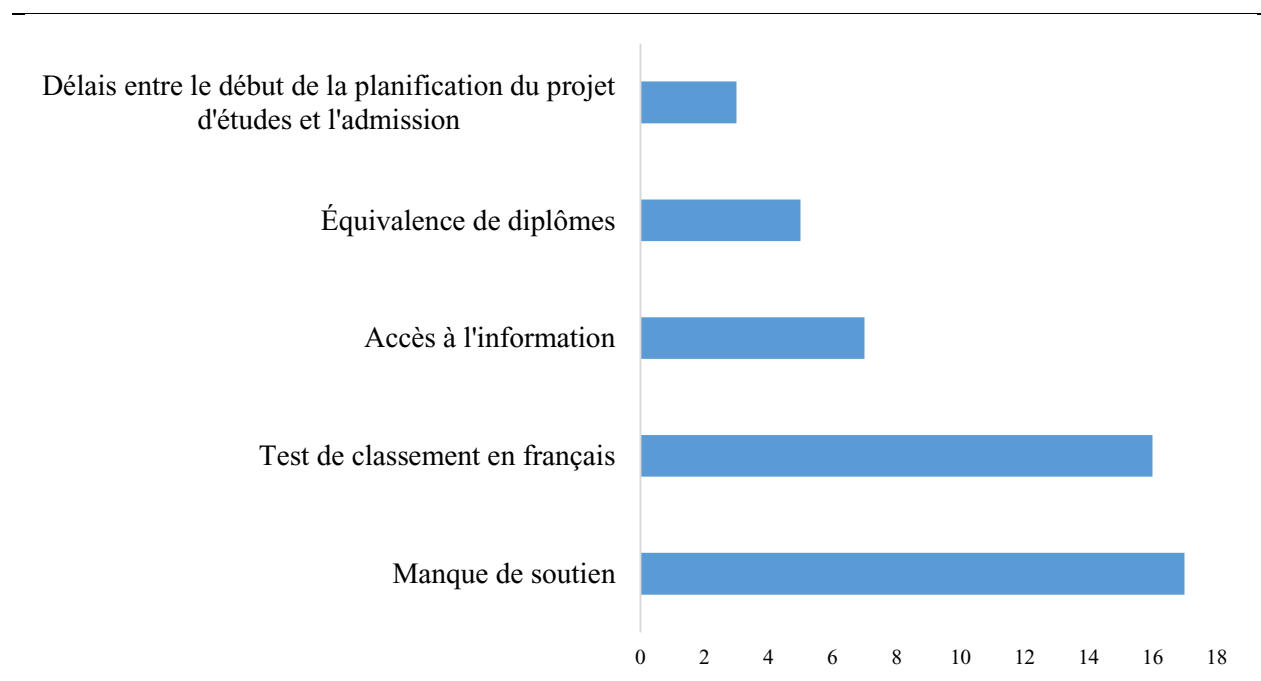
Programmes	Politiques	Pratiques	Procédures
<ul style="list-style-type: none"> • Manque de flexibilité dans la reconnaissance des cours complétés à l'extérieur; • Cours d'amélioration du français souvent annulé. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coût élevés des traductions et du test de classement en français; • Difficulté du test de classement en français. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emplacement unique du test de classement en français; • Service à distance compliqué; • Manque de soutien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Délais très longs; • Difficulté d'accès à la documentation requise (relevés de notes, diplômes, descriptions de cours et de programmes); • Difficulté d'accès à l'information (programmes, tests, exigences, horaires)

Cette classification en quatre catégories reprend la grille d'analyse développée par l'équipe et inspirée par le modèle de Cross (1981). Elle nous informe des obstacles institutionnels recensés par l'équipe de recherche. Ainsi, les obstacles les plus importants liés aux programmes sont : le manque de flexibilité dans la reconnaissance des cours complétés à l'extérieur du Québec et l'annulation fréquente du cours d'amélioration du français faisant partie du Profil Accès français. Au sujet des politiques, l'équipe a recensé des irritants au niveau du

coût élevé des traductions et du test de classement en français. Pour ce qui est des pratiques en place au Cégep de l'Outaouais, les principaux freins identifiés par l'équipe sont l'emplacement problématique prévu pour la passation du test de classement en français, les services à distance inexistantes et le manque de soutien en amont et pendant le processus d'admission. Finalement au chapitre des procédures, l'équipe a noté des difficultés au niveau de la durée du processus d'admission, de l'accès à la documentation requise pour compléter le processus d'admission tel que les relevés de notes, les diplômes, les descriptions de cours et de programmes, puis de l'accès à l'information sur le programme, les tests et les exigences.

Toutes catégories d'obstacles institutionnels confondues, cinq freins s'avèrent plus importants pour les personnes allophones. Ce constat découle des entrevues semi-dirigées menées dans le premier projet d'intervention et a été corroboré par l'analyse des récits de vie effectuée par l'équipe de recherche.

Tableau 5. Principaux obstacles institutionnels à l'accès aux études collégiales pour les personnes allophones issues de l'immigration récente



Le tableau nous informe que l'obstacle qui revient le plus souvent auprès des personnes allophones issues de l'immigration récente souhaitant entamer un projet d'études au Cégep de l'Outaouais est le manque de soutien. Ce soutien, les personnes ont témoigné en avoir besoin avant et pendant le processus d'admission. Il réfère au manque de soutien au niveau des procédures administratives, des lacunes sur le plan de l'information et de l'accompagnement des étudiants et des étudiantes par les services du Cégep, notamment à propos des tests de classement et des exigences des programmes. En ce qui concerne le test de classement en français, plusieurs étudiants et étudiantes parlent des effets de déclassement, des conditions de passation difficiles et du stress associé à ces tests. Ils sont nombreux à ne pas comprendre comment ils ont été classés par le test de français. Certains se sont sentis victimes d'une injustice et de discrimination. « *Ils sortent du test en pleurant, leur projet vient de s'écrouler* » (Participante intervenante). Les résultats des études de cas et de l'analyse de l'équipe de recherche ont aussi fait ressortir un problème important au niveau de l'accès à l'information, du processus de reconnaissance des diplômes obtenus à l'extérieur du pays et finalement du long délai entre le début de la planification du projet d'études et l'admission effective.

Sans contredit, la compréhension des obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales pour les personnes issues de l'immigration récente est manifeste au sein de l'équipe de recherche et reconnue par l'institution. En effet, plusieurs personnes participantes ont été sollicitées pour faire des présentations à ce sujet auprès de leurs pairs enseignants, professionnels, membres de la direction des études et du personnel de soutien.

4.2 Réalisation d'un plan d'action

La formulation de propositions pour modifier des situations problématiques, réalisées par l'utilisation de procédures de délibération démocratique valorisant l'expérience de personnes allophones s'est soldée par un plan d'action qui se décline en quatre propositions de changement. Le tableau présente à la page suivante ces propositions et fait état des gestes posés par l'équipe de recherche peu après son élaboration.

Interrogée sur l'impact du plan d'action, l'équipe de recherche a émis le souhait qu'il améliore l'expérience des personnes allophones et de leurs familles : « *J'espère que ça va changer les histoires de famille, que ça va faciliter leur vie* » (Participante intervenante), « *Comme ça on va pouvoir venir au Cégep tout de suite, parce qu'on est capable, pis (sic.) pas se sentir tout seul dans notre maison* » (Participante allophone). En résumé, l'équipe de recherche espère que leur plan d'action :

- Permettre aux personnes allophones d'être immergées dans le monde francophone du Cégep de l'Outaouais le plus tôt possible en étudiant un programme d'études à la hauteur de leurs aspirations;
- Permettre à des familles de se stabiliser et de vivre moins de stress et d'insécurité;
- Briser l'isolement des personnes allophones.

Tableau 6. Plan d'action

Propositions de changement (actions)	Gestes posés
1 Organiser l'information sur le processus d'admission en remodelant le site Internet du Cégep et en produisant du matériel imagé.	Une demande de subvention au <i>Programme Soutien à l'intégration des communautés culturelles et à l'éducation interculturelle au collégial</i> du MEES pour engager une graphiste web a été déposée.
2 Réviser le test de classement en français (Bright) et modifier le niveau d'entrée (en abaissant la note minimale requise)	Un enseignant de français langue seconde a expérimenté le Test Bright et fait des recommandations à son sujet. Le comité de programme Tremplin DEC a déposé une résolution pour modifier le niveau d'entrée requis pour être admis au profil Accès Français. Il a fait la demande au département de français de fixer le nouveau niveau d'entrée.
3 Créer des liens avec des partenaires <u>externes</u> (écoles de francisation) pour faire connaître les possibilités offertes par le Cégep; et <u>internes</u> (formation continue) pour harmoniser l'offre de cours destinés aux personnes allophones.	Un nouveau partenariat est en place avec les responsables de la francisation à la commission scolaire des portages de l'Outaouais. La formation continue du Cégep de l'Outaouais a accueilli dans leur cours d'amélioration du français trois étudiants allophones souhaitant étudier dans un programme technique.
4 Intégrer des services pour les personnes allophones dans un projet de guichet unique destiné à la population étudiante, en discussion actuellement.	Sensibiliser les personnes instigatrices du projet de guichet unique aux besoins spécifiques des personnes allophones.

4.3 Modifications aux règlements relatifs à l'admission et à l'inscription

Au printemps 2019, le Cégep de l'Outaouais s'affairait à réviser son *Règlement relatif à l'admission et à l'inscription dans un programme d'études collégiales*²¹ (2019c) et ses *Procédures relatives à l'admission et à l'inscription dans un programme menant à un diplôme*

²¹ Ce règlement découle du *Règlement sur le régime des études collégiales* (chapitre C-29, r.4) de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* (Chapitre C-29, a. 18) et de la *Charte des droits et libertés de la personne*. Il précise les conditions générales et particulières d'admission à un programme d'études au Cégep de l'Outaouais.

*d'études collégiales*²² (2018b). A l'aide de suggestions pour améliorer ses pratiques et les rendre plus équitables et inclusives, la Commission des études²³ s'est inspirée des travaux de la doctorante. C'est ainsi que, nourrie par les réflexions et les prises de conscience suscitées par la proposition de nouvelles façons de faire favorisant l'équité et l'inclusion auprès de la Direction des études et de la vie étudiante, la Commission des études a apporté deux modifications à ses procédures en lien avec l'admission et l'inscription.

La première modification est présente au point 1.2 des *Procédures relatives à l'admission et à l'inscription dans un programme menant à un diplôme d'études collégiales*. Elle touche le test d'évaluation des connaissances en français. À la suite des suggestions de l'équipe de recherche, le comité de programme du cheminement Tremplin DEC a recommandé à la Direction des études et de la vie étudiante de moduler à la baisse le seuil minimal de réussite pour accéder au cours (601-016-50) *Amélioration du français*. Le nouveau seuil a été établi par l'assemblée départementale de Français.

La deuxième modification, de plus grande envergure, modifie l'article 2 du *Règlement relatif à l'admission et à l'inscription dans un programme d'études collégiales* afin de prendre en compte les notions d'égalité d'accès. De même, l'article a été bonifié du libellé suivant :

²²Ce document constitue un complément au *Règlement relatif à l'admission et à l'inscription dans un programme d'études collégiales du Cégep de l'Outaouais*. Son objet est de préciser les modalités d'application du dit règlement, notamment en explicitant les conditions particulières d'admission et en prévoyant, le cas échéant, le détail des processus de sélection dans les programmes menant à un diplôme d'études collégiales (DEC) du Cégep de l'Outaouais.

²³ La Commission des études a pour fonction de conseiller le conseil d'administration sur toute question concernant les programmes d'études dispensés par le Cégep et l'évaluation des apprentissages, y compris les projets de règlement, de politique, de procédures et les critères régissant l'admission, l'inscription des étudiants et la sanction des études.

Le Cégep de l'Outaouais, comme établissement d'enseignement supérieur, adhère pleinement aux applications du principe d'égalité telles que définies dans la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec, conformément à l'article 86 de la Charte et à l'article 16 de son règlement numéro 3. (2019c)

4.4 Empowerment des personnes participantes

Mayoux (1998) définit ainsi la notion d'*empowerment* à laquelle nous faisons référence : « processus de changement individuel interne (le pouvoir en), d'augmentation des capacités (pouvoir de) et de mobilisation collective (le pouvoir avec) dans le but de modifier une relation de dépendance et de subordination (le pouvoir sur) » (p. 76). Cette résultante du développement des savoirs professionnels s'est observée chez les personnes participantes, notamment les personnes allophones et les personnes membres du personnel administratif. Elles ont souligné leur sentiment de pouvoir d'influence, de décision ou de contrôle vis-à-vis des situations sur lesquelles elles n'avaient auparavant pas d'emprise, comme par exemple être entendue, être prise au sérieux ou encore voir son vécu, ses connaissances ou son expérience valorisés et utiles pour changer le cours des choses. Ce sentiment d'*empowerment* s'est pour certaines traduit par un gain de crédibilité professionnelle : « *Maintenant, je peux aller voir ma gestionnaire pour lui parler de choses qui me semblent pas correctes (sic). Je sais qu'elle va m'écouter* » (Participante intervenante).

4.5 Soutien à l'organisation d'une journée pédagogique

Chaque année, dans tous les cégeps du réseau, deux journées pédagogiques sont organisées. Moments de ressourcement et de perfectionnement pédagogique, ces journées sont à

l'ordinaire destinées au personnel pédagogique, aux enseignantes et enseignants en particulier. À l'hiver 2019, le comité organisateur de la journée pédagogique a cru pertinent d'exploiter un article²⁴ publié par la doctorante dans une revue professionnelle portant sur les questions d'équité et d'égalité des chances et de s'inspirer du matériel conçu par la doctorante et l'équipe de recherche. La direction des études et de la vie étudiante a donc convoqué l'ensemble du personnel du Cégep, toutes catégories confondues, pour discuter d'inclusion, d'équité et d'égalité des chances. Cet intérêt de la communauté collégiale pour la thématique de la démocratisation, de l'égalité des chances et de l'équité reconfirme la pertinence sociale des projets d'intervention qui met en lumière des situations problématiques d'accès à l'enseignement supérieur pour certaines populations vulnérabilisées, notamment selon le genre, l'origine sociale et l'origine ethnique.

4.6 Potentielles retombées de la grille d'analyse dans le réseau collégial

Il existe trois services régionaux d'admission au collégial dirigés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, soit le *Service régional d'admission du Montréal métropolitain* (SRAM) le *Service régional d'admission au collégial de Québec* (SRACQ) et le *Service régional de l'admission des cégeps du Saguenay-Lac-Sain-Jean* (SRASL). Le rapport annuel du SRAM (2018) nous informe que les trois services régionaux d'admission travaillent de concert sur les questions de révision des conditions d'admission aux études collégiales et qu'ils joignent aussi leurs forces lorsqu'il est temps de faire des demandes au Ministère. Dans une optique d'amélioration continue, la grille d'analyse développée par

²⁴ L'annexe K présente l'article

l'équipe de recherche pour repérer les obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales vécus par les personnes allophones issues de l'immigration pourrait alimenter les réflexions sur les procédures mises en place par les services régionaux d'admission. Par exemple, la grille pourrait leur permettre d'identifier les exigences provinciales qui sont difficiles à remplir pour les personnes réfugiées en raison du contexte dans lequel elles ont quitté leur pays d'origine. En identifiant ces exigences provinciales problématiques, telles que la présentation des diplômes et des relevés de notes du secondaire, les services régionaux d'admission seraient à même de faire des demandes au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur en s'appuyant sur un outil valide. Par exemple, ils pourraient proposer de remplacer cette dernière exigence par la simple présentation d'un diplôme d'études supérieures.

Outre les services régionaux d'admission, la grille d'analyse pourrait également servir à l'ensemble des cégeps de la province. Composé de 48 cégeps publics et de 26 collèges privés subventionnés, le réseau collégial admet chaque année près de 200 000 étudiantes et étudiants à l'enseignement régulier. Ces nouvelles personnes admises proviennent tant du territoire québécois que de l'international. Ainsi, la grille d'analyse développée par l'équipe de recherche pourrait aider à repérer les obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales pour les personnes québécoises issues de l'immigration récente, mais aussi pour les étudiantes et étudiants internationaux. De nombreux cégeps misent sur une stratégie de recrutement international pour combler la diminution de son effectif étudiant. En effet, en 2019, les taux d'inscription étaient en baisse de 0,80 % dans les cégeps de la province (Fédération des cégeps, 2019b), notamment en raison de la diminution démographique de certaines régions. Selon El-Assal et Homsy (2017) et la Fédération des cégeps (2019b), recruter davantage de personnes

étudiantes internationales dans le réseau collégial représenterait une solution à privilégier. Sachant qu'il n'existe pas de stratégie québécoise d'attraction et de rétention des étudiants internationaux (El-Assal et Homsy, 2017), et sachant que le recrutement de cette population étudiante représente un enjeu de taille en enseignement supérieur au Québec (FNEEQ, 2015), nous croyons que les institutions d'enseignement collégial pourraient amorcer une réflexion sur leurs pratiques à l'aide de la grille d'analyse afin d'identifier des leviers facilitant l'accès aux études collégiales. Ainsi, la Commission des études des cégeps concernés gagnerait à utiliser l'outil développé par l'équipe de recherche afin de repérer les obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales auxquels sont possiblement confrontées les personnes étudiantes internationales ou issues de l'immigration récente désireuses d'entreprendre un projet d'études collégiales dans leur cégep. Par exemple, la grille pourrait leur permettre d'identifier un manque au niveau de l'accès à l'information relative au processus d'admission et décider de dédier une section de leur site Internet à cette population.

5. VALIDITÉ ET PERTINENCE

La présente section pose un regard appréciatif sur la validité épistémique et sociale, ainsi que sur la pertinence pratique et éthique des savoirs professionnels développés par l'équipe de recherche et par la doctorante.

5.1 Validité épistémique

En raison de la nature du doctorat professionnel, les projets d'intervention menés par la communauté professionnelle ont accordé une grande importance à la construction des savoirs. Qui plus est, l'angle privilégié par la doctorante misait particulièrement sur l'apport des savoirs

des personnes participantes, plus précisément des personnes issues de populations dites vulnérabilisées, en prenant en compte les liens entre inégalités sociales et production de savoirs. Ces inégalités, appelées inégalités épistémiques, se manifestent dans l'accès, la reconnaissance et la production des savoirs et sont le produit d'inégalités systémiques et de situations d'oppression qui structurent et alimentent les rapports sociaux (Godrie et Dos Santos, 2017). De facto, une sensibilité singulière a été accordée à l'implication active des personnes allophones dans la production collective des savoirs, dans le souci de présenter « un savoir construit collectivement à partir de leurs expériences — et non de livrer leurs propres expériences sur le registre du témoignage » (Carrel, Loignon, Boyer et De Laat, 2017, p. 128).

C'est dans cet esprit que la démarche de recherche-action participative a été privilégiée pour inviter les populations concernées à prendre part à l'élaboration de nouveaux savoirs par l'intermédiaire d'un processus aux visées de justice épistémique. Afin d'en témoigner, des indicateurs tenant compte du rôle actif des personnes participantes comme constructeur de sens (Savoie-Zajc, 2018) ont servi de guide tout au long de la démarche. Plus précisément, ces deux indicateurs ont été choisis pour évaluer la validité épistémique de la construction des nouveaux savoirs professionnels :

- L'authenticité catalytique voulant que « la recherche procure aux participants l'énergie d'agir sur leur réalité » (Savoie-Zajc, 2018, p. 211);
- Le respect des principes de l'équité en matière d'émancipation et de participation des populations marginalisées, selon le modèle de la toile de l'équité de Solar (1998).

5.1.1 *Authenticité catalytique*

L'authenticité catalytique mise sur les apprentissages suscités par la recherche et vise des retombées au niveau du désir et du pouvoir d'action des personnes participantes (Bourgeois, 2016; Gohier, 2004; Savoie-Zajc, 2018). Plusieurs données provenant des enregistrements des différentes rencontres de l'équipe de recherche et des journaux de bord tenus par les personnes participantes tout au long de la démarche de recherche-action participative dans le cadre du deuxième projet d'intervention illustrent en effet que le processus de recherche-action participative a servi de catalyseur incitant les personnes participantes à passer à l'action en leur procurant « l'énergie d'agir sur leur réalité » (Savoie-Zajc, 2018, p. 211).

Les premières manifestations de ce désir d'action inédit ont été recensées à la suite de l'analyse des récits de vie, ayant provoqué d'importantes prises de conscience chez les personnes participantes, notamment les personnes intervenantes. Les cas présentés ont permis à l'équipe de recherche de se plonger, à partir du point de vue d'acteurs sociaux vivant des injustices, dans une réalité méconnue pour la plupart. Une participante intervenante s'est ainsi exprimée : « *J'avais aucune idée que ces étudiants-là vivaient des problèmes comme ça!* », tandis qu'une autre a utilisé ces mots : « *Ça m'a rendu triste. J'ai dû faire des pauses dans ma lecture. J'ai senti le poids de l'isolement.* »

Conséquemment, cette expérience a engendré une production de nouveaux savoirs, a aussi entraîné un désir de changement et fait naître une responsabilité partagée de passer à l'action, comme en témoignent les citations suivantes, provenant toutes de personnes intervenantes différentes. La première opine qu'« *il faut absolument que la Direction des études*

sache ça! ». Une autre réfléchit à l'impact des tests de classement et croit que « *finalement, on n'a peut-être pas besoin de faire des tests de français...* ». La dernière, quant à elle, pense déjà à ce qu'elle va changer dans sa façon de faire : « *On peut pas (sic) les laisser dans le vide comme ça. Il faut trouver un moyen de mieux expliquer les choses, de les simplifier aussi.* ». Le choix de la méthode de cas n'était pas improvisé, il résultait d'un choix méthodologique réfléchi, sachant que l'étude par l'équipe de recherche des situations concrètes détaillées provoquerait « une prise de conscience exacte et ajustée de la situation, puis une conceptualisation expérientielle, enfin une recherche de solutions efficaces » (Mucchielli, 1987, p. 10).

Enfin, une personne participante allophone a pris la peine de partager ceci au groupe : « *Je me sens libérée d'un grand poids. [...] J'ai l'impression que mon sacrifice ne sera pas perdu. Avec ce projet, j'ai vraiment l'impression que tout est possible, qu'on va enfin changer les choses pour les autres* ». Cette affirmation, selon nous, est un bon exemple de l'authenticité catalytique suscitée par la démarche de recherche-action participative. La participante en question, animée par les échanges et sa contribution aux nouveaux savoirs en construction envisage maintenant une issue positive : le changement d'une situation problématique vécue.

5.1.2 *Respect des principes de l'équité en matière d'émancipation et de participation des populations marginalisées*

Inspirée des courants de démocratie, d'égalité et de libération et d'un partage du pouvoir par les groupes dominés au sein de la société (Solar, 1998), la toile de l'équité de Solar (1998), est un outil pragmatique permettant de situer tout processus sur quatre axes paradigmatiques en

la mémoire (Axe 2), par la valorisation de l'expérience et des émotions, a pu pallier le vide identitaire des personnes participantes dites dominées. En effet, pendant l'activité de la méthode de cas, une personne allophone répétait continuellement que ces situations sont vécues par de nombreuses personnes qu'elle connaît : « *Nous sommes un groupe de professionnels, comme ça, qui vit les mêmes choses* » (Participante allophone). La participation active (Axe 3), quant à elle, s'est définitivement traduite par l'implication constante des personnes participantes. Finalement, la prise de pouvoir (Axe 4) s'est matérialisée par la mise en place de dispositifs de prise en charge menant à l'action, telle que la coconstruction du savoir professionnel d'identification collective des obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales, tels que perçus par les personnes allophones issues de l'immigration elles-mêmes.

5.2 Validité sociale

La validité sociale s'observe à travers la lorgnette de la viabilité des nouveaux savoirs professionnels, c'est-à-dire de leur potentiel d'utilisation par les acteurs du milieu professionnel à moyen et long terme (Nizet, 2019). Elle s'apprécie également en regard du degré d'acceptabilité (Nizet, 2019, en référence à Vygotski, 1997) que d'autres appellent aussi le degré de crédibilité (Dolbec et Clément, 2004; Savoie-Zajc, 2018) des nouveaux savoirs professionnels dans le milieu de pratique. Nizet (2019) précise que la validité est ici équivalente à la valeur. Ainsi, la validité sociale des nouveaux savoirs professionnels développés dans les projets d'intervention représente la valeur que le milieu de pratique leur accorde. Pour en témoigner, nous nous appuyons sur la réception (acceptabilité et crédibilité) réservée par le milieu de pratique aux nouveaux savoirs professionnels produits, ainsi que l'usage porteur (viabilité) qu'il

en fait. Le tout, en faisant des liens avec le concept de responsabilité institutionnelle mettant en exergue le style de leadership et de gestion de la diversité.

Les savoirs professionnels développés au cours des projets d'interventions ont été reçus par le milieu de pratique, notamment la Direction des études et de la vie étudiante, avec beaucoup d'attention et de sérieux. En effet, en plus d'arriver à point, ils ont été jugés de valeur et ils ont dès lors servi de référence pour la prise de décisions. En plus d'avoir orienté les modifications aux règlements sur l'admission et d'avoir servi de référence pour l'organisation d'une journée pédagogique institutionnelle, tel que mentionné au point sur les retombées, les nouveaux savoirs développés par l'équipe de recherche ont également été utiles au comité de programme du cheminement Tremplin DEC. Dans le cadre d'une actualisation ministérielle du cahier d'activités de soutien à la réussite du cheminement, les nouveaux savoirs professionnels présentés au comité de programme par des membres de l'équipe de recherche ont entraîné une série de discussions et de prises de conscience au sein de la Direction des études et de la vie étudiante et du programme en lien avec la responsabilité du cheminement Tremplin DEC vis-à-vis l'accessibilité de populations variées à l'enseignement supérieur (Picard, Nicolas et Skakni, 2010). Les travaux menés dans le cadre des projets ont alors été perçus d'une grande utilité afin d'alimenter ces réflexions et orienter ces prises de décisions.

Qui plus est, l'intérêt démontré et l'utilisation faite par la Direction des études et de la vie étudiante en regard aux savoirs professionnels nouveaux démontrent la volonté des dirigeantes et dirigeants de l'institution d'exercer un leadership transformatif. Tel que présenté dans le premier chapitre, ce type de leadership remet en question les façons d'utiliser le pouvoir et les privilèges

créant ou perpétuant l'iniquité et l'injustice : il souhaite déconstruire la reproduction des inégalités par la transformation de la structure scolaire et sociale (Shields, 2010). Les leaders de type transformatifs proposent des changements favorisant l'équité. Nous ne pouvons qu'applaudir ce changement de culture qui embrasse les recommandations de l'ONU (1998), du ministère de l'Éducation du Québec (1998) et du Conseil supérieur de l'éducation (2016) en matière d'instrumentalisation du principe d'égalité des chances.

Ces modifications d'apparence toute simple ont, nous en sommes convaincus, un fort potentiel de pérennité et témoignent d'une importante prise de conscience du Cégep dans la socialisation du personnel et des personnes étudiantes, mais aussi dans les pratiques de sélection et d'admission (Larochelle-Audet et al., 2016). Ces gestes transformateurs s'inscrivent dans le modèle de gestion de la diversité dite de l'éducation inclusive aussi présenté au premier chapitre. Ce type de gestion de la diversité, en plus de se préoccuper de toutes les personnes étudiantes en portant un intérêt spécial à celles qui traditionnellement n'ont pas d'opportunité éducative comme les individus à besoins particuliers, avec incapacités, ou appartenant à des minorités ethniques ou linguistiques, entre autres (ONU, 1998), prend en compte les causes ainsi que les effets des inégalités présentes dans la société selon une approche systémique (Potvin et Carr, 2008). Selon Larochelle-Audet et al. (2016), le modèle de gestion de l'éducation inclusive est souhaité puisqu'il représente un paradigme unificateur des approches multiculturelle, interculturelle et antiraciste et est garant de modifications systémiques. En somme, la validité sociale des nouveaux savoirs professionnels est manifeste au sein de l'organisation. Accueillis favorablement, ces savoirs ont engendré des actions porteuses dans une diversité de contextes.

5.3 Pertinence pratique

Les projets d'intervention menés par l'équipe de recherche, rappelons-le, se sont appuyés sur une méthodologie propre aux recherches-actions. Ce type de recherche à caractères participatif et social se concentre sur la résolution d'une situation problème concrète (Lavoie, Marquis et Laurin, 1996; Guay et Prud'homme, 2018). Aux visées pragmatiques, les projets ont généré des savoirs professionnels pertinents en réponse à une situation problème identifiée dans le milieu de pratique. L'examen de la pertinence pratique permet de confirmer que les retombées qui se dégagent des actions mises de l'avant dans l'intervention répondent bien à la situation problème initiale. Ce souci de pertinence pratique, poursuivant une forme d'adéquation entre solution (action) et besoin (situation problématisée), Dolbec et Clément (2004) l'appellent la faisabilité. Pour apprécier cette pertinence pratique, nous nous sommes intéressés à savoir si les propositions de nouvelles façons de faire (savoir professionnel) suggérées par l'équipe de recherche dans son plan d'action (action) favorisaient une réelle égalité des chances pour les personnes allophones issues de l'immigration récente (situation problématisée).

Concrètement, nous avons passé en revue, une à une, les propositions incluses dans le plan d'action et les avons associées aux différents types d'égalité des chances incluses dans la classification présentée au chapitre 1, soit : l'égalité d'accès, l'égalité des acquis, l'égalité des résultats et aussi l'égalité de traitement qui s'apparente davantage au concept d'équité.

Tableau 7. Agencement des propositions aux types d'égalité des chances

	Propositions de changement (actions)	Concordance avec une dimension de l'égalité des chances
1	Organiser l'information sur le processus d'admission en remodelant le site Internet du Cégep et en produisant du matériel imprimé.	<p>Égalité d'accès</p> <p>L'égalité d'accès désigne une situation où tous les groupes d'individus ont les mêmes chances d'accéder à des services éducatifs dans un système d'éducation public à plusieurs ordres et secteurs d'enseignement (CSE, 2016). Il suppose l'accès à l'information nécessaire pour faciliter l'accès physique à une institution d'enseignement (Legendre, 2005).</p>
2	Réviser le test de classement en français (Bright) et modifier le niveau d'entrée (en abaissant la note minimale requise)	<p>Égalité de résultats</p> <p>Ce type d'égalité suppose le droit à la réussite et au développement optimal de chacun. Il se fonde sur les immenses possibilités de développement de l'être humain, sur sa remarquable plasticité et sur la croyance de son éducatibilité tout aussi essentielle qu'illimitée (Legendre, 2005).</p>
3	Créer des liens avec des partenaires <u>externes</u> (écoles de francisation) pour faire connaître les possibilités offertes par le Cégep; et <u>internes</u> (formation continue) pour harmoniser l'offre de cours destinés aux personnes allophones.	<p>Égalité des acquis</p> <p>L'égalité des acquis réfère au principe éducationnel selon lequel l'école doit permettre à tous les élèves d'effectuer les mêmes apprentissages essentiels (Crahay, 2000).</p>
4	Intégrer des services pour les personnes allophones dans un projet de guichet unique destiné à la population étudiante, en discussion actuellement.	<p>Égalité de traitement</p> <p>L'égalité de traitement part du souci d'assurer des conditions d'apprentissage de qualité équitable pour tous et toutes. Ce principe d'équité se concrétise par l'offre d'un traitement différencié qui tient compte des particularités de chacun, donc qui ne s'applique pas de la même façon pour tous (CSE, 2016).</p> <p>Égalité d'accès</p> <p>L'égalité d'accès désigne une situation où tous les groupes d'individus ont les mêmes chances d'accéder à des services éducatifs dans un système d'éducation public à plusieurs ordres et secteurs d'enseignement (CSE, 2016). Il suppose l'accès à l'information nécessaire pour faciliter l'accès physique à une institution d'enseignement (Legendre, 2005).</p>

Le tableau comparatif démontre la pertinence pratique par l'adéquation des propositions de changements suggérées (action) en réponse à la situation problématisée. Effectivement, en rendant accessible l'information sur les processus d'admission et les programmes d'études, la première proposition de changement correspond aux visées de l'égalité d'accès. En modifiant le niveau d'entrée requis au test de classement en français, la deuxième proposition corrige l'angle méritocratique de l'égalité de résultat en l'orientant vers celui du traitement uniforme qui reconnaît le potentiel de développement des personnes allophones. Puis, en harmonisant l'offre de cours destinée aux personnes allophones, la troisième action s'inscrit dans l'optique de l'égalité des acquis puisqu'elle espère offrir des formations équivalentes ou complémentaires permettant aux personnes allophones d'effectuer les mêmes apprentissages, peu importe l'établissement fréquenté. Finalement, l'initiative de créer un guichet unique pour les personnes étudiantes, c'est-à-dire un endroit où s'adresser pour recevoir tous types de services, rejoint l'idée de l'égalité de traitement en identifiant des services différenciés qui tiennent compte des particularités des personnes allophones issues de l'immigration récente. Ce dernier principe se rapproche de l'équité puisqu'il propose un traitement qui ne s'applique pas de la même façon pour tous et toutes.

5.4 Pertinence éthique

La pertinence éthique appelle la démonstration de la prise en compte des normes éthiques dans le cadre de l'intervention (Université de Sherbrooke, 2019a). Parce qu'elles impliquaient des personnes, les interventions menées dans le cadre des projets ont été planifiées dans le but d'assurer que le respect de la dignité humaine soit observé selon les principes directeurs énoncés

par le Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche (2018). Il importe ici de mentionner que les deux projets d'intervention ont obtenu des certificats de conformité éthique de la part des comités d'éthique de la recherche tant de l'Université de Sherbrooke que du Cégep de l'Outaouais²⁵. Voici, pour chaque principe, les précautions qui ont été portées.

5.4.1 *Préoccupation pour le bien-être*

Le bien-être d'une personne renvoie à la qualité dont elle jouit dans tous les aspects de sa vie : la santé physique, mentale et spirituelle, les conditions matérielle, économique et sociale, le logement, l'emploi, la sécurité, la vie familiale, la vie sociale, l'appartenance à une communauté, etc. La vie privée d'une personne et le contrôle de l'information à son sujet sont également des facteurs liés au bien-être. Le bien-être d'une personne ou d'un groupe est aussi fonction du bien-être des personnes importantes à leurs yeux (EPTC 2, 2018).

Pour respecter ce principe, la doctorante a rencontré individuellement, avant que le projet ne débute, chacune des personnes participantes pour les informer des détails du projet dans le but qu'elles puissent évaluer convenablement les risques et les bénéfices potentiels liés à leur participation. Les risques évalués pour les projets étaient minimaux : comparables à ceux auxquels les sujets s'exposent dans les activités de leur vie quotidienne (EPTC 2, 2018). De plus, lors de la planification des rencontres de l'équipe de recherche, il était clair qu'il serait ardu de réunir l'équipe complète à chacune des étapes, étant donné les obligations professionnelles et familiales de chacune des personnes participantes. Il a donc été entendu qu'une absence soit accordée, si besoin, pour chacune, tout au long du projet. À deux reprises, la doctorante a partagé

²⁵ L'annexe J présente les certificats de conformité éthique

une pause dîner avec une personne participante ayant dû s'absenter à une rencontre. Elle a également tenu des conversations téléphoniques régulières avec deux personnes participantes restées à la maison avec leur nourrisson. Cela a permis d'obtenir l'opinion et les suggestions de toutes, notamment au moment de la planification, tout en favorisant le bien-être de chacune. De plus, cette mesure a permis de valoriser les apports individuels de chacune au travail collectif.

5.4.2 *Respect des personnes*

Le respect des personnes implique « le double devoir moral de respecter l'autonomie et de protéger les personnes dont l'autonomie est en développement, entravée ou diminuée » (EPTC 2, 2018, p. 6).

Afin d'honorer ce principe, les personnes participantes ont toutes été invitées à prendre connaissance du formulaire de consentement préparé par la doctorante. Elles ont pu poser toutes les questions nécessaires avant de les signer. Ce consentement s'est observé en continu puisque les personnes participantes étaient libres d'abandonner les travaux de recherche à tout moment, sans justification. De plus, elles avaient accès à des sources d'information ou à des connaissances en dehors du contexte de la recherche. Elles pouvaient, par exemple, poser des questions à des personnes en dehors de l'équipe de recherche ou pouvaient vérifier elles-mêmes les informations à partir d'autres sources. Outre le consentement libre et éclairé en continu, le respect des personnes a par ailleurs été promu tout au long des rencontres, notamment dans les échanges entre les personnes participantes organisées selon une structure non hiérarchisée.

5.4.3 *Justice*

Le principe de justice a trait au devoir de traiter les personnes de façon juste et équitable. Pour être juste, il faut avoir le même respect et la même préoccupation pour chacune d'elles. Et pour être équitable, il faut répartir les avantages et les inconvénients de la recherche de façon à ce qu'aucun segment de la population ne subisse une part excessive des inconvénients causés par la recherche ni ne soit privé des avantages découlant des connaissances issues de la recherche (EPTC 2, 2018).

Pour concrétiser ce principe de grande valeur pour la doctorante, une attention particulière a été accordée aux personnes marginalisées afin qu'elles puissent jouir d'un traitement équitable vis-à-vis de la recherche. Par exemple, durant les entretiens individuels (projet 1), tout comme les entretiens de groupe (projet 2), plusieurs supports étaient mis à la disposition des personnes allophones pour favoriser et faciliter leur participation et leur expression : tableaux et crayons, dictionnaires, atlas ou ordinateurs. De plus, l'animation prévoyait donner la priorité de parole à ces personnes. Aussi, ce souci de justice s'est observé dans le processus de recrutement en se basant sur les critères d'inclusion justifiés par la question de recherche. Enfin, la doctorante a choisi de nommer « équipe de recherche » le groupe composé des personnes participantes intervenantes et allophones qui incluait la doctorante, afin d'équilibrer la relation de pouvoir entre les différents groupes de personnes participantes.

5.4.4 *Bienveillance*

La bienveillance, qui ne fait pas partie des principes directeurs énoncés par le Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche (2018), mais qui revêt une importance

certaine au doctorat professionnel en éducation, peut être définie comme une attitude favorable envers les personnes qui font partie du projet de recherche (Guillemette, 2017). Cela présuppose de manifester une sensibilité éthique (Lacroix, Marchildon et Bégin, 2017).

Dans cette perspective, la doctorante a porté une attention particulière à la façon dont les échanges se sont déroulés lors des rencontres, mais aussi entre les rencontres, afin de s'assurer du bien-être de toutes. Par exemple, la doctorante a assuré un suivi en personne auprès des participantes intervenantes afin de s'assurer de leur bien-être et de les rassurer sur les possibles sensibilités ressenties lors des rencontres. De la même manière, la doctorante a communiqué avec les personnes participantes allophones afin de s'assurer de leur bien-être et de souligner l'importance et la pertinence de leur participation. Aussi, des règles de fonctionnement en groupe concernant l'importance de la confidentialité des échanges, le respect des opinions de toutes et l'importance du soutien collectif ont été établies avec les participantes et rappelées à chaque rencontre afin d'assurer un climat d'ouverture et de respect tout au long du projet. La doctorante est demeurée garante de la rigueur de la démarche, du respect, de la confidentialité et du climat de confiance.

TROISIÈME CHAPITRE. TRANSFÉRABILITÉ

Ce troisième chapitre traite de la transférabilité des savoirs professionnels. Il trace une filiation entre contextes, familles de situations, adaptabilité et professionnalisation. Sectionné en trois parties, le chapitre présente, au premier point, le contexte et la famille de situations découlant des savoirs professionnels développés par l'équipe de recherche et par la doctorante. Au deuxième point, il est question de transférabilité. Ici, des exemples d'adaptation des savoirs professionnels sont explicités. Finalement, au troisième point, le processus de professionnalisation vécu par l'équipe de recherche est illustré et de nouvelles perspectives pour l'organisation sont avancées.

1. FAMILLES DE SITUATIONS

Puisque les situations d'une même famille partagent entre elles un certain nombre de caractéristiques et de propriétés, les savoirs professionnels qui les composent peuvent le plus souvent être adaptés à d'autres familles de situations aux caractéristiques isomorphes, ou même à des contextes semblables (Jonnaert, 2011; Jonnaert et M'Batika, 2004). Les savoirs professionnels ont alors un potentiel de transférabilité dans des familles de situations connexes, ou des contextes semblables.

Les savoirs professionnels développés à l'intérieur des projets d'intervention s'inscrivent dans ce modèle. Pour illustrer cette possible translation des savoirs professionnels, nous présentons dans un premier temps la famille de situations dans laquelle se sont développés les savoirs professionnels de l'équipe de recherche et de la doctorante, en identifiant ses principales

caractéristiques. Nous proposons par la suite d'autres contextes et familles de situations dans lesquelles les mêmes savoirs professionnels peuvent être transférés.

1.1 Présentation du contexte et de la famille de situations professionnelles

Le tableau suivant fait un rappel de la famille de situations à laquelle sont rattachés les savoirs professionnels développés par l'équipe de recherche et par la doctorante au cours des projets d'intervention. Il précise aussi le contexte initial dans lequel se sont développés ces nouveaux savoirs.

Tableau 8. Synthèse des savoirs à transférer

Contexte				
Au Cégep de l'Outaouais, dans le cadre de la mise en œuvre des projets d'intervention s'appuyant sur une démarche de recherche-action participative.				
Famille de situations professionnelles				
Résoudre une situation problématique en milieu collégial				
Savoirs professionnels de l'équipe de recherche			Savoirs professionnels spécifiques à la doctorante	
1	2	3	1	2
Créer une grille d'analyse pour repérer les obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales	Valoriser la parole et l'expérience de personnes aux prises avec une situation d'injustice	Coopérer dans une équipe hétérogène	Accompagner une équipe dans l'instauration d'un changement	Utiliser des modes de délibération démocratique au sein d'une équipe

La lecture du tableau nous informe du contexte et de la famille de situations dans lesquels les savoirs professionnels de l'équipe de recherche et de la doctorante se sont développés. Ainsi les cinq savoirs ont émergé d'un contexte bien précis : au Cégep de l'Outaouais, dans le cadre de

la mise en œuvre des projets d'intervention s'appuyant sur une démarche de recherche-action participative. En effet, au cours des projets d'intervention s'appuyant sur les méthodologies propres à la recherche-action participative, l'équipe de recherche, accompagnée par la doctorante, s'est penchée sur le problème d'accès à l'enseignement collégial que vivent des personnes allophones issues de l'immigration récente. Pour y parvenir, l'équipe de recherche et la doctorante ont mobilisé une combinatoire appropriée de savoirs pour mettre en œuvre une pratique professionnelle adaptée aux situations professionnelles. Quant à elle, la famille de laquelle découlent les cinq savoirs professionnels est la suivante : Résoudre une situation problématique en milieu collégial. Selon Roegiers (2007), une situation problématique désigne un ensemble contextualisé d'éléments à articuler entre eux en vue d'exécuter une tâche dont l'issue n'est pas évidente à priori. Elle implique un contexte, un obstacle ou une tâche à accomplir et peut se résoudre seule ou en équipe. En outre, pour saisir la particularité de cette famille de situations, il importe d'en dégager ces trois caractéristiques : le contexte dans lequel elle est déployée, la nature du problème posé, puis la structure que se donnent la ou les personnes impliquées dans sa résolution. Dans le cas qui nous intéresse, la résolution de situation problématique s'est inscrite dans le cadre des projets d'intervention (contexte), a porté sur les difficultés d'accès aux études collégiales (nature du problème posé) et s'est effectuée en équipe (structure des personnes impliquées dans sa résolution).

Selon le Comité de travail sur les savoirs professionnels de l'Université de Sherbrooke (2019b), les savoirs professionnels, comme ceux développés par l'équipe de recherche et la doctorante, ont un fort potentiel de transférabilité dans des contextes autres. La prochaine section

précise notre conception de la transférabilité et de ses limites, puis propose quelques avenues de transfert.

2. TRANSFÉRABILITÉ DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

Les savoirs professionnels développés par la doctorante et les autres membres de l'équipe de recherche dans la réalisation des projets d'intervention sont, nous l'avons vu, d'une grande utilité pour les personnes ayant participé à la démarche, tout comme pour le Cégep de l'Outaouais. Nous croyons que leur pertinence pourrait transcender l'équipe de recherche et être profitable tant pour l'institution que pour la communauté plus élargie. Avant de présenter des suggestions de familles de situations ou de contextes dans lesquelles les savoirs professionnels de la doctorante et des autres membres de l'équipe de recherche pourraient être réutilisés, nous proposons de définir plus en détail ce que nous entendons par transférabilité.

2.1 Transfert ou adaptation?

S'inspirant de Tardif et Meirieu (1996), Presseau (2000) définit le transfert comme étant « le processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches » (Presseau, 2000, p. 517). Toutefois, Gagnon (2008), influencé par Perrenoud (2002) et Jonnaert (2002), nous met en garde contre le « transport » ou le « passage » des savoirs professionnels. Selon eux, les savoirs professionnels sont situés et contextualisés : ils n'existent qu'à l'intérieur du contexte qui leur a permis de se développer. Jonnaert (2011) préfère alors parler d'adaptation plutôt que de transfert. Dans cette optique, à la suite d'une analyse menée sur le nouveau savoir, la personne

ou l'équipe de recherche adapte le savoir à un nouveau contexte : le savoir professionnel généralisé est alors adapté à une autre situation. Nous entendons donc par transfert, le potentiel de mise en œuvre des savoirs professionnels en contextes similaires ou différents, en y apportant des adaptations.

Voyons pour l'heure dans quels nouveaux contextes les savoirs professionnels développés par l'équipe de recherche et par la doctorante au cours des projets d'intervention pourraient être transférés.

2.2 Nouveaux contextes

Pour chacun des savoirs développés par la doctorante et les autres membres de l'équipe de recherche, nous avons identifié des contextes pertinents, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du Cégep, dans lesquels ils pourraient s'adapter et être transférés. Lorsqu'un même contexte est pertinent à plus d'un savoir, nous les avons regroupés pour éviter les redondances.

2.2.1 *Premier transfert*

La capacité à créer une grille d'analyse pour repérer les obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales a permis au Cégep de l'Outaouais d'effectuer une analyse de ses pratiques en lien avec l'admission. Nous proposons un nouveau contexte dans lequel transférer le savoir serait pertinent et utile, tant pour le milieu de pratique que pour la communauté élargie.

Tableau 9. Contextes de transfert du premier savoir de l'équipe de recherche

Savoir professionnel
<input type="checkbox"/> Créer une grille d'analyse pour repérer les obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales
Contextes de transfert
<input type="checkbox"/> Concevoir des instruments d'autoévaluation institutionnelle

2.2.1.1 Concevoir des instruments d'autoévaluation institutionnelle

Il n'est pas aisé pour une organisation souhaitant porter un regard critique sur ses pratiques en lien avec l'inclusion de savoir par où commencer. Comment identifier les points faibles et les lacunes qui perpétuent la discrimination basée sur l'identité individuelle²⁶?

Nous croyons que les savoirs développés au cours du Doctorat professionnel, notamment la capacité à créer des grilles d'analyse, pourraient être utiles dans pareille situation. Pour réfléchir sur sa structure profonde²⁷, ses politiques, ses pratiques en place et ses stratégies en lien avec la discrimination nous proposons de créer un outil d'autoévaluation participative permettant l'autoréflexion critique à l'aide duquel les personnes participantes (étudiantes issues de groupes sociodémographiques variés et salariées provenant de tous groupes d'employés) pourraient réfléchir sur elles-mêmes, leur travail et leur institution dans le but d'identifier les forces, les faiblesses et les besoins de renforcement des capacités de l'organisation pour ultimement avoir

²⁶ L'identité individuelle est déterminée par une multitude de facteurs en plus du sexe. Elle peut inclure la race, l'origine ethnique, la religion, l'âge ou le fait de vivre avec un handicap de nature physique ou intellectuelle (Gouvernement du Canada, 2020).

²⁷ La structure profonde fait référence aux couches cachées au sein des sociétés, des organisations et des mouvements où un certain nombre de processus inconscients ou même conscients mais cachés se produisent. Dans la structure profonde se trouvent des hypothèses prises pour acquises concernant les rôles de genre et la place des femmes, par exemple. Ces hypothèses déterminent comment les gens pensent et agissent et peuvent se manifester dans des hiérarchies structurelles et des inégalités (Oxfam Canada, 2019).

un portrait plus clair des chantiers à mener pour entreprendre un processus de renforcement organisationnel juste pour tous, en fonction des besoins et des ressources disponibles.

Pour créer un tel outil, il importera de faire une revue de littérature exhaustive afin d'identifier un nombre de piliers essentiels à la création d'organisations fortes et soucieuses de l'élimination des inégalités majeures basées sur l'identité individuelle. Si la doctorante effectue le travail de fond, il sera primordial qu'elle le fasse en collaboration avec une équipe diversifiée afin de prendre en compte les différents points de vue. Par la suite, il faudra créer des outils de collecte de données. Certaines organisations préféreront rassembler un groupe hétérogène le plus représentatif possible de sa communauté pour effectuer une journée de réflexion minutieusement animée par une personne experte dans le domaine. D'autres organisations choisiront d'utiliser un questionnaire permettant aux personnes répondantes de situer leur opinion à l'intérieur d'échelles. Puis, il faudra méthodiquement analyser les données recueillies à l'aide de méthodes propres à la recherche qualitative avant de soumettre les résultats préliminaires aux personnes participantes pour validation.

Cet exercice rigoureux devrait permettre de créer une base de données de référence sur la capacité organisationnelle et sur les forces, les lacunes et les besoins de renforcement à utiliser dans la conception de plans stratégiques. De plus, ce processus participatif devrait favoriser une culture organisationnelle qui milite en faveur de l'apprentissage et de la croissance nécessaires pour relever les défis ensemble.

Des instruments similaires existent déjà. Pensons à *l'outil d'analyse comparative entre les sexes plus* (ACS+) mis de l'avant par Condition féminine Canada qui sert à évaluer les

répercussions potentielles des politiques, des programmes ou des initiatives sur divers ensembles de personnes. Ou encore à l'*outil d'auto-évaluation sur le renforcement organisationnel juste selon le genre* créé par Oxfam Canada qui propose de dresser un portrait organisationnel en vue de transformer les normes et pratiques préjudiciables au genre, en particulier le patriarcat, mais aussi d'autres systèmes d'oppression qui se recoupent tels que le racisme, l'hétéronormativité et le capacitisme. Ces instruments pourraient sans contredit être adaptés au modèle collégial afin de porter un regard sur la discrimination basée sur l'identité individuelle. Nous croyons que la doctorante saura utiliser avec rigueur son savoir professionnel de création de grilles d'analyse et son expertise sur les questions de discrimination et d'inclusion pour concevoir ou adapter des outils d'autoévaluation institutionnelle pertinents à son cégep d'appartenance, mais aussi au réseau collégial et à la communauté élargie.

2.2.1.2 Intérêt pour la communauté élargie

Les questions d'équité, de diversité et d'inclusion (ÉDI) intéressent bon nombre d'organisations de la communauté élargie souhaitant améliorer leurs pratiques en la matière ou encore outiller les professionnels de l'éducation. Par communauté élargie, nous entendons les professionnels œuvrant dans le domaine de l'enseignement supérieur (collégial ou universitaire), sans pour autant faire partie du Cégep de l'Outaouais. À titre d'exemples, l'Institut national de la recherche scientifique (INRS) travaille actuellement à répertorier les pratiques existantes en matière d'ÉDI en vue d'établir un diagnostic et de développer des stratégies et des initiatives. Le Gouvernement du Canada a lancé en 2019 sa charte *Dimensions* pour inciter les établissements postsecondaires à accroître l'équité, la diversité et l'inclusion dans le but d'amorcer un changement profond de culture, notamment au sein du milieu de la recherche collégiale et

universitaire. Nous croyons que les savoirs professionnels développés par la doctorante, ainsi que sa nouvelle expertise sur les questions d'ÉDI, pourraient intéresser ces milieux. Des collaborations pourraient également naître entre la doctorante et le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) qui contribue, par ses travaux et ses recensions d'écrits, à la réflexion inhérente au développement et à la mise en œuvre de politiques et de programmes en lien avec l'accessibilité, la persévérance et la réussite des étudiantes et étudiants.

2.2.2 *Deuxième transfert*

La capacité à valoriser la parole et l'expérience de personnes aux prises avec une situation d'injustice, tout comme la capacité à coopérer dans une équipe hétérogène, ont été développées par l'équipe de recherche, et particulièrement par la doctorante qui a mené le processus complet de recherche-action participative, dans le processus de clarification d'une situation problématique en lien avec les obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales. Initialement construits dans un contexte formel de recherche-action participative, nous soutenons que ces savoirs peuvent vivre à l'extérieur de leur contexte original. Nous présentons ici un nouveau contexte de transfert où les savoirs professionnels de la doctorante et de l'équipe de recherche pourraient être profitables. Nous regroupons ces deux savoirs professionnels puisqu'ils sont, en raison de leurs caractéristiques communes, transférables au sein du même contexte.

Tableau 10. Contexte de transfert des deuxième et troisième savoirs professionnels de l'équipe de recherche

Savoirs professionnels
<input type="checkbox"/> Valoriser la parole et l'expérience de personnes aux prises avec une situation d'injustice <input type="checkbox"/> Coopérer dans une équipe hétérogène
Contextes de transfert
<input type="checkbox"/> Groupes de travail collaboratif - communautés de pratique et communautés d'apprentissage

2.2.2.1 Les groupes de travail collaboratif

Le plan stratégique 2019-2024 du Cégep de l'Outaouais est clair : le travail collaboratif doit être optimisé pour favoriser la concertation interservices (Cégep de l'Outaouais, 2019a). C'est donc dire que les membres de l'équipe de recherche seront amenés dans les prochaines années à participer, ou même à créer, des groupes de travail collaboratif. Il existe plusieurs modalités de travail collaboratif adaptées aux réalités collégiales, par exemple les communautés de pratique et les communautés d'apprentissage.

Les communautés de pratique réunissent des personnes qui partagent des connaissances communes dans un champ de savoir. Ces personnes ont un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et des meilleures pratiques (Wenger, McDermott et Snyder, 2002). Bien qu'elles partagent des connaissances et des expertises communes, ces personnes ne sont pas nécessairement toutes issues du même milieu professionnel ou social et constituent alors des groupes hétérogènes. Il en est de même pour les communautés d'apprentissage qui réunissent des personnes partageant une intention de développement et d'apprentissage qui « s'associent dans un but précis, pour un changement

particulier » (Orellana, 2002, p. 63). Dans les deux cas, les groupes sont composés d'une diversité d'acteurs.

La nouvelle sensibilité des membres de l'équipe de recherche à inclure, puis à écouter et à considérer des personnes participantes habituellement tenues à part de telles équipes de travail, suscitera des réflexions et des prises de conscience au sein des groupes collaboratifs, mais permettra aussi de contempler la réalité à partir de points de vue situés divers. En valorisant la parole et l'expérience de personnes marginalisées ou tout simplement considérées impertinentes aux processus de réflexion ou d'action en cours dans l'établissement, les membres de l'équipe de recherche favoriseront dans d'autres contextes, en mettant à contribution leurs nouveaux savoirs, la participation active et le partage des pouvoirs. Elles pourront, par exemple, proposer de diluer le pouvoir habituellement réservé à la personne qui anime, en nommant des responsables différents pour le partage de contenu, d'information, de facilitation et de gestion du temps. De plus, la compétence à coopérer dans une équipe hétérogène sera fort utile pour le bon déroulement des groupes de travail collaboratif. Pour la doctorante, ces nouveaux savoirs professionnels lui permettront de participer à, de mettre en place et d'animer avec doigté des groupes de travail collaboratif faisant intervenir une diversité de personnes, en comprenant l'importance d'inclure et de valoriser la participation et la voix de celles et ceux qui historiquement ont eu moins de chance. Quant aux autres membres de l'équipe de recherche, elles seront à l'aise avec l'instauration de formes d'interdépendance positive et sauront reconnaître l'importance des interactions et de la responsabilité individuelle dans la construction commune de solutions.

Présentés conjointement, ces deux savoirs ont un fort potentiel de transférabilité dans des groupes de travail collaboratifs. Toutefois, nous soulignons qu'ils n'ont pas à être jumelés pour être transférables. Les membres de l'équipe de recherche, dans leur pratique professionnelle individuelle, pourraient facilement mobiliser leur capacité à valoriser la parole et l'expérience en offrant une attention particulière ou un traitement différencié à leurs interlocutrices ou interlocuteurs.

2.2.2.2 Intérêt pour la communauté élargie

Bien qu'elles aient été développées par une équipe de recherche au cours d'un projet de recherche-action participative précis, la capacité à valoriser la parole et l'expérience de personnes aux prises avec une situation d'injustice et celle à coopérer dans une équipe hétérogène représentent des savoirs professionnels potentiellement pertinents pour la communauté élargie.

Ces savoirs pourraient, par exemple, bénéficier aux professionnels et professionnelles intervenant auprès des personnes étudiantes internationales ou encore des personnes étudiantes en situation de handicap dans les milieux collégiaux et universitaires. De récents écrits recensés par le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES, 2013; 2019) lèvent le voile sur les défis d'inclusion scolaire liés aux situations de migration et de handicap des populations étudiantes actuelles. À ce sujet, Bikie Bi Nguema et al., (2018) suggèrent de repenser les travaux de groupes pour favoriser l'intégration des étudiantes et étudiants. Nous considérons alors que savoir valoriser la parole et l'expérience des autres et savoir coopérer dans un groupe diversifié sont des savoirs professionnels tout à fait

complémentaires qui permettraient d'encadrer les travaux de groupes et d'amplifier leurs effets bénéfiques sur le parcours scolaire des étudiantes et étudiants.

2.2.3 *Troisième transfert*

Le prochain scénario de transfert, tout comme le subséquent, s'intéresse aux savoirs professionnels développés spécifiquement ou uniquement par la doctorante, étant donné son rôle prépondérant dans le processus de réalisation des deux projets. Accompagner une équipe dans l'instauration d'un changement est une activité commune pour une conseillère pédagogique, toutefois, dans une démarche de développement professionnel inscrite dans le contexte formel d'une recherche-action participative visant la prise en charge d'une équipe, ce savoir professionnel s'est davantage formalisé et a même pris un nouveau sens. En accompagnant une équipe vers un changement, la doctorante, à travers des activités de réflexion sur son propre développement professionnel, a également changé. Voici donc comment la doctorante compte transférer ce savoir professionnel renouvelé.

Tableau 11. Contexte de transfert du premier savoir professionnel spécifique à la doctorante

Savoirs professionnels
<input type="checkbox"/> Accompagner une équipe dans l'instauration d'un changement
Contextes de transfert
<input type="checkbox"/> Groupes de développement professionnel

2.2.3.1 *Les groupes de développement professionnel*

L'accompagnement a pour but de soutenir une transition par une dynamique de coconstruction évolutive et réflexive (Guillemette (2011). Il s'applique à une personne, à un

groupe de personnes ou à une collectivité (Potvin, 2016) et implique minimalement une personne accompagnatrice et une personne accompagnée. La personne accompagnatrice « facilite la réflexion critique, l'appropriation et l'utilisation de connaissances théoriques et pratiques afin de favoriser l'ajustement ou le changement de leurs pratiques (Potvin, 2016, p. 5 », tandis que les personnes accompagnées s'engagent dans un processus de développement professionnel : par l'ajustement ou la mise à l'essai de nouvelles pratiques professionnelles (Potvin, 2016).

Accompagner des groupes dans l'instauration de changements est étroitement lié au développement professionnel. Dahan (2011) le souligne bien : « adopter une nouvelle pratique peut mettre en question l'identité professionnelle » (p. 86). Selon St-Arnaud (1999), la visée de l'accompagnement dans le changement est de fournir aux personnes accompagnées l'occasion de développer de nouvelles ressources qui leur permettront de modifier leurs pratiques pour enfin effectuer d'autres changements grâce aux apprentissages faits.

Étant donné la filiation entre l'accompagnement dans l'instauration d'un changement et l'identité professionnelle, nous croyons que le transfert de ce savoir gagnerait à être implanté dans un contexte d'accompagnement de groupes engagés dans des démarches de développement professionnel, comme celle du codéveloppement professionnel. Il importera alors de soutenir et d'outiller les personnes engagées dans la modification et l'évolution de leur identité professionnelle.

Le codéveloppement est une approche de formation qui mise sur le groupe et ses interactions pour favoriser l'atteinte de son objectif fondamental : l'amélioration de la pratique professionnelle (Payette et Champagne, 2010). Il repose sur un modèle d'accompagnement et de formation continue en petit groupe. Comme le souligne Pratte (2001) et Houle et Pratte (2007) dans leurs recherches, une dimension importante de la fonction des personnes conseillères pédagogiques réside dans leur expertise sur la conduite de processus; expertise fort appréciée dans l'accompagnement prodigué aux équipes engagées vers le changement. Ainsi, pour transférer le savoir professionnel, il importera d'adapter les actions clés qui le soutiennent afin de refléter le processus de consultation du codéveloppement organisé en six étapes :

1. Exposé d'une problématique : le membre expose la situation problématique ;
2. Clarification : les collègues posent des questions d'éclaircissement ;
3. Contrat : le membre formule sa demande ;
4. Consultation : les collègues partagent des questions réflexives, des idées et des commentaires ;
5. Synthèse : le membre identifie ce qu'il retient et conçoit un plan d'action ;
6. Apprentissage et régulation : les membres décrivent leurs apprentissages et évaluent la session (Payette et Champagne, 2010).

Bien que les membres de groupes de codéveloppement professionnel aient le loisir de choisir les problématiques qu'elles et ils souhaitent partager au groupe, il pourrait tout de même être intéressant de former des groupes de codéveloppement professionnel sur des thématiques particulières, telles que les pratiques pédagogiques inclusives ou l'introduction des technologies

de l'information et des communications en enseignement (TICE). Aussi, puisque les démarches de codéveloppement ne font pas intervenir systématiquement des cadres de références ou des écrits scientifiques, il pourrait être pertinent pour la conseillère pédagogique de situer les interventions à l'intérieur de profils de compétences professionnelles. Selon Lessard (2008), en tant que catalyseuse, la personne accompagnatrice se doit de faciliter les liens entre la réflexion et les savoirs théoriques en fournissant des cadres et des outils conceptuels nécessaires à la construction du jugement autonome. En s'appuyant sur les différents référentiels de compétences professionnelles, les personnes accompagnées pourraient identifier des objectifs de développement professionnels et prendre acte de l'évolution de leur propre identité professionnelle.

Certes, l'accompagnement de groupes dans la réalisation de projets de recherche ou de changements pédagogiques et l'organisation et l'animation d'activités de développement professionnel sont partie prenante des tâches de conseillère pédagogique (fonction professionnelle de la doctorante). Toutefois, l'apport des nouveaux savoirs en lien avec l'accompagnement permettra à la doctorante de donner de la profondeur à ce geste professionnel. Premièrement, en recourant assidûment aux cadres de références en enseignement supérieur pour situer, expliquer et analyser les situations professionnelles des personnes accompagnées. Et deuxièmement en instaurant une zone de réflexion permettant aux personnes accompagnées, tout comme à la doctorante, d'analyser les pratiques professionnelles sous divers angles et points de vue.

2.2.3.2 Intérêt pour la communauté élargie

Tel que l'indique Boucenna dans Charlier et Biémar (2012) : « L'accompagnement a ceci de particulier qu'il n'existe pas de mode d'emploi du bon accompagnateur puisque chaque action sera dépendante des réalités contextuelles particulières » (p.23). Ainsi, avec un peu d'ajustement, lier l'accompagnement d'équipe dans l'instauration d'un changement avec l'accompagnement du développement professionnel pourrait aisément être réalisé à l'extérieur du milieu de pratique du Cégep de l'Outaouais : dans la communauté élargie. Approfondir ses savoirs pour mieux accompagner des équipes dans l'instauration de changements en prenant en compte l'aspect indissociable du développement professionnel pourrait interpeller les personnes intervenantes du réseau collégial comme les conseillères pédagogiques, les directions adjointes des études, l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), le Secteur Performa de l'Université de Sherbrooke, etc. Qui plus est, il pourrait être intéressant pour ces différents acteurs d'inverser la formule : changements organisationnels = changement de pratiques professionnelles, pour plutôt l'observer ainsi : changement de pratiques professionnelles = changements organisationnels. Sous cet angle, au lieu de modifier ses pratiques professionnelles en fonction des plans stratégiques ou des réformes en éducation, il serait possible de penser que la réflexion, l'analyse et le regard critique engendrés par l'accompagnement du développement professionnel aient une réelle influence sur les propositions de changements organisationnels. Les plans stratégiques et les différents objets de travail des organisations pourraient alors s'inspirer des changements de pratiques des personnes émergeants de leur processus de développement professionnel. Finalement, nous croyons qu'accompagner des groupes vers des changements organisationnels ou des changements de pratiques devrait toujours prendre en compte la

dimension du développement professionnel des personnes impliquées, peu importe le contexte dans lequel s'opère ce changement.

2.2.4 *Quatrième transfert*

La dernière proposition de transfert concerne le deuxième savoir professionnel développé, ou à tout le moins fortifié, par la doctorante dans le cadre de la mise en œuvre des projets d'intervention s'appuyant sur une démarche de recherche-action participative, plus précisément au cours de l'animation des rencontres de l'équipe de recherche. Des plus polyvalente, la capacité à utiliser des modes de délibération démocratique au sein d'une équipe représente un savoir professionnel pouvant être utilisé dans de nombreux contextes où des propositions doivent être émises ou des décisions prises. Pour l'exercice, nous choisissons de présenter un contexte de transfert, soit auprès d'instances consultatives.

Tableau 12. Contexte de transfert du deuxième savoir professionnel spécifique à la doctorante

Savoirs professionnels
<input type="checkbox"/> Utiliser des modes de délibération démocratique au sein d'une équipe
Contextes de transfert
<input type="checkbox"/> Instances consultatives - comités et sous-comité de programmes, commission des études, etc.

2.2.4.1 *Les instances consultatives et décisionnelles*

Le modèle collégial est bâti sur des instances démocratiques consultatives telles que les comités départementaux, les comités des programmes et leurs sous-comités, ou encore les commissions des études. Toujours en qualité de personne experte de processus (Pratte, 2001;

Houle et Pratte, 2007), la doctorante, aussi conseillère pédagogique, est régulièrement amenée à animer des processus de prise de décision. Ce savoir désormais consolidé pourra être réappliqué, au besoin et presque sans adaptation, au sein de comités divers.

La Commission des études est une instance de consultation créée en vertu de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, qui en détermine les principes relatifs à sa composition, sa fonction et ses obligations. Elle participe à l'esprit du « Renouveau » de l'enseignement collégial d'accroître la responsabilisation des collèges dans la mise en œuvre des programmes qu'ils sont autorisés à dispenser et leur obligation de reddition de compte en regard de la qualité de la formation, de la réussite et de la diplomation de leur population étudiante (Cégep de l'Outaouais, 2009).

Quant à lui, le mandat du comité de programme est défini par la convention collective des enseignantes et enseignants. Les membres des comités de programme ont comme rôle d'établir des orientations générales pour le programme, à partir d'allers-retours fréquents avec les différents départements concernés. Ce travail ne peut se faire sans l'adoption d'un mode de fonctionnement démocratique et sans la recherche de consensus (FNEEQ, 2016).

Pour l'heure, la doctorante n'est pas impliquée dans l'animation des rencontres mensuelles des membres de la Commission des études. Toutefois, elle pourrait conseiller les individus qui animent les processus de délibération. En ce qui a trait aux comités départementaux ou aux comités de programmes, la doctorante pourrait, en tant que membre externe invitée, animer ces processus de délibérations démocratiques sur demande. Sans avoir à adapter les actions clés à poser pour soutenir le processus, la doctorante permettra aux acteurs d'exposer

leurs différentes positions et d'en débattre avant de les amener à formuler une position commune. À titre d'exemple, la doctorante pourrait proposer d'animer ces processus décisionnels au sein d'un comité de programme en actualisation. Les actualisations de programmes sont prévues dans le cycle de vie des programmes d'études et surviennent habituellement à la suite d'une évaluation. Elle consiste en une démarche locale visant à revoir l'organisation du programme d'études, notamment le logigramme de compétences, la grille de cours et les activités d'apprentissages (Cégep de l'Outaouais, 2009). Ce processus de révision en profondeur du programme s'opère essentiellement au sein du comité de programme. Bien que le processus d'actualisation soit balisé par des lignes directrices et des modes de fonctionnement éprouvés, la prise de décision en comité de programme, spécialement au sujet des grilles de cours, s'avère souvent ardue en raison des enjeux liés aux ressources humaines et aux compétences disciplinaires des différentes parties impliquées dans le programme. Le recours au processus de délibération démocratique pourrait aérer les échanges et permettre d'arriver à une position qui convienne au groupe.

En définitive, l'apport du parcours doctoral de la conseillère pédagogique lui permettra de conseiller les différentes personnes responsables de comités, tout comme la direction, au sujet de méthodes et de techniques de délibération démocratique et de leur importance dans le maintien du modèle collégial.

2.2.4.2 Intérêt pour la communauté élargie

Savoir utiliser des modes de délibération démocratique au sein d'équipes ou d'instances consultatives représente un savoir professionnel essentiel au maintien de l'autonomie des

institutions d'enseignement supérieur, dont les cégeps. La décentralisation du modèle collégial permet aux cégeps de s'ajuster avec plus de flexibilité aux réalités régionales (caractéristiques des populations étudiantes et du marché du travail). Pour ce faire, les organisations comptent, nous l'avons vu, de nombreuses instances consultatives permettant de faire valoir la voix des différentes parties prenantes. Ainsi, l'animation de délibérations démocratiques représente, selon nous, une compétence d'intérêt, voire fondamentale, pour la communauté élargie.

En somme, les savoirs professionnels développés par l'équipe de recherche et par la doctorante ont définitivement un potentiel de mise en œuvre en contextes similaires ou différents, et ce, à l'intérieur ou à l'extérieur de leur contexte de réalisation premier. En outre, mobiliser de nouveaux savoirs professionnels en situation, c'est constater la professionnalisation des membres de l'équipe et de la doctorante. La prochaine section traite spécifiquement de ce sujet.

3. PROFESSIONNALISATION DE LA COMMUNAUTÉ

Tout comme Tardif et Meirieu (1996), Presseau (2000), et Jonnaert (2011), le Comité de travail sur les savoirs professionnels de l'Université de Sherbrooke (2019b), inspiré de Costley et Lester (2012); Leplay (2009); Vanhulle (2013) et Wittorski (2008), souligne que le transfert, ou l'adaptation, des savoirs professionnels, génère de nouveaux apprentissages et de nouvelles compétences. Ces savoirs transférés soutiennent alors la professionnalisation de membres d'une communauté professionnelle. La présente section traite justement de l'aspect fort à propos de la professionnalisation. Nous y précisons dans un premier temps ce qui est entendu par professionnalisation, puis expliquons comment les savoirs professionnels soutiennent la

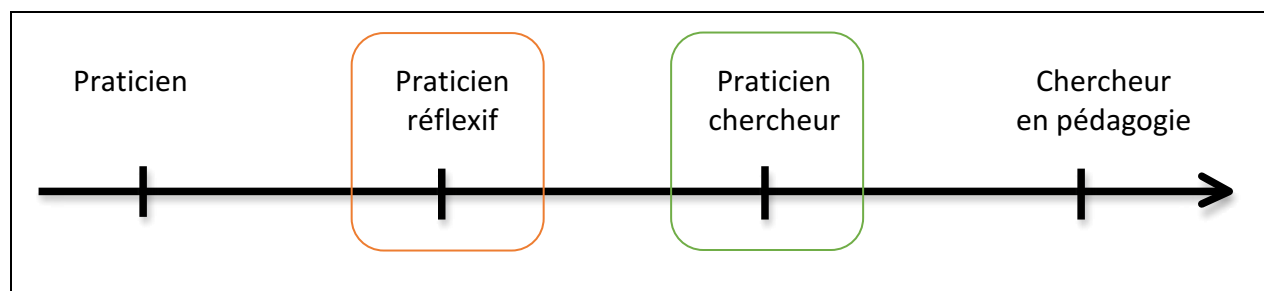
professionnalisation des membres de l'équipe de recherche, mais aussi de la communauté collégiale élargie.

3.1 Professionnalisation

Wittorski (2008) décrit la professionnalisation comme un « processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle entendue comme le processus d'amélioration des savoirs et capacités » (p. 19). Elle résulte donc du développement des savoirs professionnels, se produit dans le milieu de travail et a pour effet l'amélioration de la pratique professionnelle. Guillemette et ses collaboratrices (2019), Le Boterf (2018), Uwamariya et Mukamurera (2005) et Webster-Wright (2009) insistent sur le fait que ce changement dans la pratique professionnelle s'accompagne d'une prise de recul, d'une réflexion critique.

Pour illustrer ce changement dans la pratique professionnelle en enseignement supérieur, Bédard (2017) propose une trajectoire de développement de l'expertise pédagogique graduée selon quatre postures professionnelles : le praticien, le praticien réflexif, le praticien chercheur et enfin le chercheur en pédagogie²⁸. Dans le schéma, deux postures sont encadrées. Elles indiquent le résultat du processus de professionnalisation de la doctorante (praticien chercheur) et des autres membres de l'équipe de recherche (praticien réflexif).

²⁸ Pour adapter cette illustration aux réalités du contexte collégial, le dernier échelon de la trajectoire, celui du chercheur en pédagogie, pourrait être remplacé par une posture praticien engagé ou de leader pédagogique (Doutreloux, Lapointe et Vaudrin-Charrette, 2020).



Source. Denis Bédard, 2017.

Figure 4. Trajectoire de développement de l'expertise pédagogique

Dans le modèle de Bédard (2017), le praticien agit à partir de ses expériences, en cherchant à répondre aux impératifs de son emploi (Svinicki et McKeachie, 2014), tandis que le praticien réflexif analyse et évalue ses actions dans le but de mieux situer les gestes qu'il pose, de les améliorer, tout en développant des stratégies adaptatives au contexte. Le praticien chercheur, quant à lui, confronte ses questionnements aux écrits scientifiques, notamment ceux de l'enseignement supérieur. Finalement, le chercheur en pédagogie étudie de manière rigoureuse sa réalité professionnelle afin de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine (Bédard, 2017).

3.2 Illustration de la professionnalisation

Pour la doctorante, le processus de professionnalisation s'est amorcé bien avant les projets d'intervention et s'est échelonné tout au long des cinq années du parcours doctoral. Les nouvelles connaissances et les expériences vécues au cours de ses études ont été propices à la construction de l'expertise pédagogique de la doctorante, qui est passée de la posture de praticienne réflexive à celle de praticienne-chercheuse. Être praticienne réflexive est certainement un atout important pour une professionnelle en enseignement supérieur. Cette

posture permet de comprendre et de situer les gestes professionnels et de les améliorer. Toutefois, elle comporte des limites importantes que la doctorante souhaitait pallier. Par exemple, la praticienne réflexive qu'était la doctorante en début de parcours avait de la difficulté à expliquer adéquatement des phénomènes complexes en utilisant une démarche rigoureuse de collecte et d'analyse de données (Bédard (2017). C'est pourquoi, à travers les enseignements, les réflexions et les expérimentations effectués au Doctorat professionnel, la transition s'est petit à petit opérée de la praticienne réflexive vers la praticienne-chercheuse. Cette dernière posture diffère de la première en ce sens que dans sa pratique, la praticienne-chercheuse fait systématiquement appel à des théories ou des modèles formels pour analyser et expliquer sa pratique (Bordage, 2009), celle des personnes qu'elle accompagne et guide ou encore pour vulgariser les phénomènes qu'elle observe en éducation. Par exemple, pour comprendre le concept d'engagement étudiant, elle a rassemblé des études internationales sur le sujet et construit un formulaire validé pour mesurer et analyser le niveau d'engagement de la population estudiantine de son institution. De plus, pour soutenir le développement professionnel des personnes enseignantes de son cégep et du réseau collégial, elle a construit, à l'aide de nombreux cadres de références en enseignement supérieur, un nouveau référentiel de compétences évolutives pour les enseignantes et enseignants du collégial. Finalement, pour conseiller adéquatement les membres de la direction sur l'évaluation de programmes d'études ou encore la diversité et l'inclusion, elle a su utiliser les écrits scientifiques pour bâtir des modèles compréhensibles. La crédibilité et la confiance que lui confèrent ses pairs lui permettent de jouer un rôle de leader pédagogique dans son milieu.

Toujours à la lumière des descriptions de postures présentes dans la trajectoire de développement de l'expertise pédagogique (Bédard, 2017), il nous est également possible d'affirmer que le processus de professionnalisation vécu par l'équipe de recherche dans le cadre des projets d'intervention a permis aux autres membres de l'équipe de passer de la posture de praticien à celle de praticien réflexif. En effet, le développement des savoirs professionnels tels que la création d'une grille d'analyse pour repérer les obstacles institutionnels d'accès aux études collégiales et la capacité à coopérer dans une équipe hétérogène, appuyée par leurs actions clés respectives, ont permis aux autres membres de l'équipe de recherche d'opérer un changement de posture en posant un regard réflexif sur et dans leurs gestes. Les nouvelles connaissances acquises à travers le processus ont eu des répercussions sur leur pratique professionnelle : « *On s'est mis à se demander si on faisait les bonnes choses pour les allophones* » (Participante intervenante). Ce témoignage démontre la réflexion de l'intervenante *sur* ses gestes, réaction propre au praticien réflexif. « *Quand l'étudiant me parlait dans mon bureau, je revoyais la liste des obstacles qu'on avait trouvée et je me disais : c'est ça, c'est vrai, je comprends, je sais quoi lui dire* » (Participante intervenante). Cet autre témoignage d'une intervenante illustre maintenant la réflexion *dans* l'action (Schön, 1996). D'autre part, en côtoyant la doctorante qui se situe dans une posture de praticienne-chercheuse, les participantes ont été amenées à utiliser des modèles et des écrits scientifiques mis à leur disposition. Sans adopter elles-mêmes la posture de praticienne-chercheuse, elles ont été sensibilisées, par modélisation, à cette dernière. L'exposition à différentes postures professionnelles a, selon nous, également contribué à la professionnalisation de l'ensemble de l'équipe de recherche.

En définitive, les autres membres de l'équipe de recherche impliquées dans les projets d'intervention ont délaissé leur pratique instrumentée, davantage axée sur l'exécution de tâches, pour passer à une pratique réflexive dans laquelle elles sont à même, à l'aide des nouveaux savoirs professionnels développés, d'analyser et de poser des diagnostics en vue de comprendre des situations et d'ajuster leurs actions (Doutreloux, Lapointe et Vaudrin-Charette, 2020). Quant à la doctorante, sa posture de praticienne-chercheuse doublée de sa nouvelle étiquette de leader pédagogique lui permet maintenant de soutenir et de conseiller ses pairs et les membres de la direction. Elle contribue désormais à la professionnalisation des personnes qu'elle accompagne en plus de jouer un rôle important dans le projet éducatif de son institution.

3.3 Nouvelles perspectives pour l'organisation

L'équipe de recherche ayant pris part aux projets d'intervention n'est pas la seule à s'être engagée dans un processus de professionnalisation. Le Cégep de l'Outaouais a également bénéficié du rayonnement des nouveaux savoirs professionnels développés. Sensibilisée sur les obstacles d'accès aux études collégiales pour les allophones issues de l'immigration récente, la Direction des études et de vie étudiante a décidé de s'outiller pour mieux anticiper les effets de ses décisions sur les populations vulnérabilisées. Un outil d'aide à la prise de décision favorisant l'inclusion et l'équité²⁹ a été créé en collaboration avec la doctorante, puis partagé à l'ensemble des directions de l'organisation. Cet outil s'est inspiré du cadre de référence sur l'égalité des chances utilisé tout au long des projets d'intervention. Il permet aux gestionnaires de prendre un moment d'arrêt avant d'effectuer une décision, qu'elle soit relative à l'organisation

²⁹ L'annexe L présente l'outil d'aide à la prise de décision

d'événements, à la production d'écrits, à l'offre de services ou à l'exercice de l'autorité, afin de réfléchir à certains aspects clés qui favoriseront l'inclusion des différentes populations étudiantes. Un autre exemple éloquent de la professionnalisation de membres de l'organisation, s'observe par l'engouement d'un grand nombre d'employées et d'employés (personnel-cadre, professionnel, de soutien et enseignant) de se former et se perfectionner au sujet des pratiques professionnelles inclusives. Cette demande a été formulée par plusieurs personnes au sortir d'une journée pédagogique organisée en partie par l'équipe de recherche, autour du sujet de l'égalité des chances. En réponse, une formation créditée sur les pratiques inclusives réunit chaque semaine une trentaine de personnes qui mènent des projets de changement visant l'inclusion dans le milieu de travail.

QUATRIÈME CHAPITRE. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Ce quatrième et dernier chapitre se distingue des autres par son caractère plus introspectif. Il s'intéresse au parcours de développement professionnel de la doctorante en posant un regard réflexif sur ses présupposés en éducation, sa responsabilité sociale en éducation, son agir professionnel, ainsi que sur l'évolution de son identité professionnelle.

1. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Les personnes conseillères pédagogiques œuvrant dans le milieu collégial, groupe professionnel auquel j'ai³⁰ le privilège de faire partie, ont la possibilité d'orienter leur pratique professionnelle à partir d'un profil composé de dix-huit compétences réparties dans trois catégories. Le *Profil de compétences des conseillers pédagogiques de collège* (Houle et Pratte, 2007) propose, dans la catégorie des compétences professionnelles de base, une compétence peut-être anodine à première vue, mais qui dans mon cas représente le moteur de mon parcours au doctorat professionnel : « S'engager dans un processus de développement professionnel » (p. 108). Cette compétence exige de la personne conseillère pédagogique d'actualiser ses connaissances et ses pratiques, de mener une démarche de pratique réflexive et d'établir puis de mettre en œuvre son plan de perfectionnement (Houle et Pratte, 2007).

Plus qu'un plan de perfectionnement, cette démarche de professionnalisation m'est apparue comme une responsabilité citoyenne, une occasion de réfléchir à la fonction sociale de ma profession et à mon rôle dans une société aux démocraties fragiles.

³⁰ L'emploi du « je » est de mise dans ce dernier chapitre traitant plus particulièrement du processus de développement professionnel et identitaire de l'autrice de ces lignes.

En utilisant les leviers à ma disposition, dont celui de la formation offerte au doctorat professionnel en éducation, j'ai souhaité participer, ou à tout le moins, conseiller les personnes qui participent à la redéfinition d'orientations éducatives qui reconnaîtraient la diversité des populations étudiantes et favoriseraient l'accès au plus grand nombre, tel que prôné par la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur :

L'accès à l'enseignement supérieur de membres de certains groupes cibles spéciaux, comme les populations autochtones, les minorités culturelles et linguistiques, les groupes défavorisés, les peuples subissant une occupation et les personnes souffrant de handicaps, doit être activement facilité, car ils peuvent posséder, collectivement et individuellement, une expérience et des talents qui peuvent être d'une grande valeur pour le développement social et national. Une aide matérielle spéciale et des solutions éducatives peuvent contribuer à surmonter les obstacles auxquels se heurtent ces groupes pour accéder à l'enseignement supérieur et poursuivre leurs études. (1998, article 3d)

Ainsi, comme le soulignent Gohier et ses collaborateurs (2001), même si nous, acteurs et actrices de l'éducation, recevons notre mandat de la société, nous contribuons en retour à la redéfinition constante de ce mandat.

La flexibilité du programme de doctorat professionnel en éducation en regard au choix des projets d'intervention menés par les personnes étudiantes m'a ainsi permis d'explorer des thématiques qui m'étaient chères et pour lesquelles je souhaitais développer une certaine expertise, notamment concernant l'égalité des chances, l'équité et la justice scolaire, toujours

dans une perspective émancipatrice d'*empowerment*. Outre l'acquisition de nouvelles connaissances théoriques et méthodologiques sur le sujet, le programme de doctorat professionnel m'a permis, par l'intermédiaire des projets d'intervention dans mon milieu professionnel, de renforcer mes compétences au niveau de l'accompagnement de groupes à compositions hétérogènes. Partie prenante de mes fonctions de conseillère pédagogique, l'accompagnement et la conseillane d'équipes diversifiées font partie de mon quotidien. Toutefois, redécouvrir ces compétences à l'intérieur d'une rigoureuse démarche de réflexion dans l'action propulse mon sentiment d'efficacité personnelle à un nouveau niveau.

Finalement, à travers cette démarche dynamique de développement professionnel ayant mené au développement de savoirs professionnels liés à l'accompagnement d'une équipe dans l'instauration d'un changement et à l'utilisation de modes de délibération démocratique, j'ai eu la chance de réfléchir à ma profession de conseillère pédagogique et de donner un sens nouveau à l'accompagnement d'individus et de groupes d'individus que je prodigue au quotidien.

2. RENOUVEAU

Redécouvrir et redéfinir la portée de mes pratiques de conseillane pédagogique modifie ma lecture des enjeux organisationnels et entraîne des ajustements au regard de mon agir et de mon identité professionnelle. Je présente cette lecture renouvelée aux points suivants.

2.1 Nouvelle lecture des enjeux organisationnels

Il m'est impossible de discerner si le développement de mes savoirs professionnels a influencé l'identification des nouveaux enjeux de mon organisation, ou si, plutôt, ces nouveaux

enjeux ont contribué au développement de mes savoirs professionnels, mais une chose est claire : je me sens en phase avec mon organisation. Le fait que les thématiques d'équité, d'inclusion et de diversité fassent désormais partie du plan stratégique et du plan d'aide à l'apprentissage et à la réussite renforce mon sentiment d'engagement envers mon milieu, mais aussi envers celui de l'éducation en général. Ces nouveaux enjeux représentent un virage de l'organisation vers un modèle de gestion de la diversité dite de l'éducation inclusive par l'emploi d'un leadership transformatif (Shields, 2010). Il va sans dire que pour mener à bien ces travaux d'envergure, mes nouveaux savoirs en lien avec l'accompagnement d'équipe vers un changement seront fort utiles pour le Cégep.

Mes fonctions de conseillère pédagogique me placent aux premières loges pour observer la mise en place de projets porteurs au sein de mon organisation, tels que ceux portés par le projet éducatif, le plan stratégique ou le plan d'aide à l'apprentissage et à la réussite. Forte de nouveaux savoirs professionnels ancrés dans une posture épistémologique mieux définie, de valeurs et de présupposés en éducation plus clairs, j'envisage désormais ces mises en œuvre comme des opportunités de réappropriation par la communauté collégiale du mandat social de l'enseignement supérieur. Dans une posture socioconstructiviste inclusive, je propose de mettre à contribution la communauté collégiale à la formulation des grandes lignes directrices de l'action éducative et d'impliquer la participation d'individus traditionnellement exclus des processus décisionnels, comme les personnes étudiantes, les membres de populations marginalisées, les personnes enseignantes précaires ou les membres du personnel de soutien, par exemple. Dans une perspective féministe et antiraciste, je crois pertinent que les diagnostics organisationnels menés en prélude à la prise de décision se fassent, le plus possible, par le concours de membres

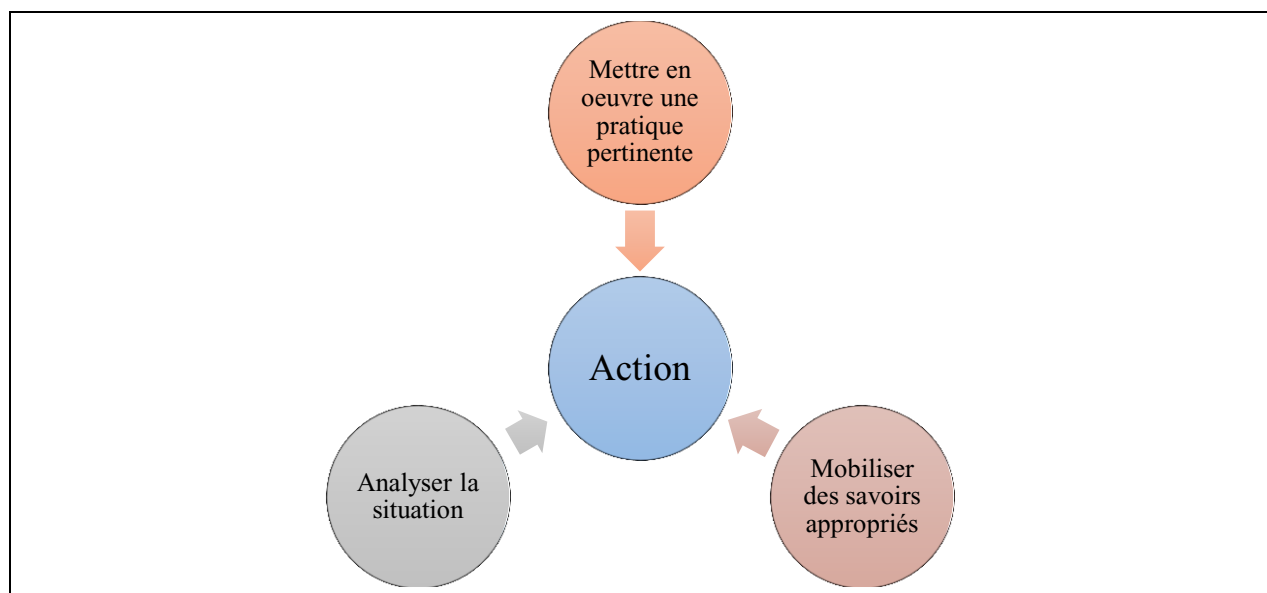
de groupes historiquement opprimés. Ceci, en reconnaissant le rôle du système d'éducation dans la production et la reproduction de diverses inégalités et en mettant en place des espaces sécuritaires où les individus peuvent s'exprimer et exercer un pouvoir d'influence sur les orientations de l'organisation et même de la société.

Cette contribution à la redéfinition d'orientations éducatives, je l'envisage en concordance avec mes présupposés au regard de l'éducation et de la recherche. Pratt (2005) qualifierait la praticienne-chercheuse que je suis de *radical educator*. Dans cette position, que Guay, Prud'homme et Dolbec (2016) appellent la perspective de réforme sociale, mes actions en éducation visent l'accompagnement de groupe dans le développement d'une autoréflexion critique sur les pratiques et les systèmes, dans le but de s'affranchir de l'injustice et de l'oppression : de s'émanciper. Influencée par le pragmatisme, le socioconstructivisme, le féminisme et l'antiracisme, ma vision de la recherche et de l'intervention oscille entre la perspective de transformation du monde social et humain et celle de la coconstruction de la connaissance sur ce monde (Guay, Prud'homme et Dolbec, 2016). Ainsi, mes activités de recherche et d'intervention sont ancrées dans l'action (Argyris et Schön 1974; 1978) et produisent des connaissances à partir d'un processus de négociation collective permettant de dégager les représentations, en contexte, d'individus ou de groupes d'individus exclus et souvent marginalisés (Potvin, Mc Andrew et Kanouté, 2006).

Cette position désormais mieux affirmée influence inévitablement ma lecture des enjeux organisationnels, mais forge aussi mon agir professionnel en concordance.

2.2 Nouvel agir professionnel

L'agir professionnel aussi appelé agir compétent (Guillemette et al., 2019), ou encore agir professionnel compétent (Le Boterf, 2018), s'observe chez les personnes professionnelles en action, lorsqu'elles interviennent sur une situation professionnelle en mobilisant leurs savoirs professionnels, tout en prenant du recul sur ou dans l'action (Guillemette et al., 2019; Le Boterf, 2018). L'agir professionnel est donc intimement lié à l'action, aux savoirs professionnels et à la réflexivité.



Note. Figure inspirée de Guillemettes et al. (2019) et Le Boterf (2018)

Figure 5. Dynamique de l'agir professionnel

Le processus de développement professionnel dans lequel je me suis engagée a définitivement amélioré mon agir professionnel. En plus d'avoir fait émerger de nouveaux savoirs professionnels adaptables et transférables à de nouvelles situations, il m'a permis

d'améliorer mes compétences en lien avec l'analyse de situations professionnelles par l'application de nouveaux modes de réflexion critique et éthique.

Cette capacité à réfléchir le monde à partir des visions féministes et antiracistes me permet de poser un regard critique sur les situations professionnelles qui m'entourent. Ainsi, à l'aide du questionnement critique, il m'est maintenant plus aisé d'amener un groupe de travail à identifier des systèmes imbriqués d'oppression sociale et de discrimination systémique et à reconnaître le rôle du système d'éducation dans la production et la reproduction de diverses inégalités sociales. Ceci, toujours à partir du point de vue situé de personnes aux prises avec des situations d'injustice.

Pour travailler auprès de groupes hétérogènes incluant des personnes qui habituellement ne font pas partie de ces structures, j'ai instrumenté mes préoccupations éthiques en apprenant à établir des espaces sécurisés. Ces espaces, que certains appellent zones neutres ou bulles de bienveillance, sont des lieux physiques ou virtuels absents d'hostilité, d'oppression et de jugement où les rapports de domination sont neutralisés et qui permettent aux individus marginalisés de participer et de s'exprimer librement (Raeburn, 2004). Ces préoccupations éthiques pour le bien-être des personnes accompagnées, renforce mon agir professionnel et permettent d'établir plus aisément le dialogue, la délibération et la réflexion éthique entre les différents membres du groupe (Desautels et Doré 2019).

Bref, ce processus de développement professionnel a un impact sur ma lecture des situations, sur mon intervention et ma réflexion. Ceci fait de moi une professionnelle

compétente, capable de mettre en œuvre l’agir professionnel à l’intérieur de situations professionnelles.

2.3 Nouvelle identité professionnelle

Le processus de développement professionnel ayant fait émerger de nouveaux savoirs professionnels, cela m’a permis de confirmer mes valeurs éducatives et de consolider mon identité professionnelle.

À travers mes projets d’intervention, de mon accompagnement d’équipes dans des prises de conscience et des repositionnements, mes actions ont été guidées par des valeurs de responsabilité sociale, d’esprit critique, de solidarité et de coopération. Ces valeurs, qui émanent d’inclinaisons épistémologiques choisies, ont orienté mes choix méthodologiques et influencé la nature des savoirs professionnels développés tant au sein de l’équipe que pour moi.

Selon Dubar (1996), l’identité professionnelle est similaire à l’identité sociale : elle se caractérise par l’articulation entre l’identité pour soi (identité que l’individu revendique comme sienne) et l’identité pour autrui (identité attribuée par autrui). Les projets d’intervention ont constitué un terrain où mes identités pour soi et pour autrui se sont rapprochées. En effet, mes champs d’intérêt, mes expertises et ma posture épistémologique ont pu être mobilisés, reconnus et mis en valeur par la communauté collégiale à laquelle j’appartiens au courant des projets d’intervention. Cette conjugaison entre les deux pôles identitaires a été facilitée par le contact avec les collègues (équipe de recherche, Direction des études et de la vie étudiante, équipe de travail, etc.). Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) intègrent justement ce facteur de socialisation dans leur modèle de construction identitaire. Selon eux, la construction

identitaire est « facilitée par des liens de contiguïté avec l'autre et vise l'affirmation des sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi » (p. 9).

Cette identité professionnelle, désormais voulue et reconnue, est en concordance avec la définition que je me fais d'une praticienne-chercheuse : professionnelle porteuse d'une double identité (de praticienne et de chercheuse) qui utilise ses activités professionnelles pour générer et orienter ses activités de recherche, mais que les activités de recherche ressource et réorientent les activités professionnelles (De Laverne, 2007).

CONCLUSION

Cet essai avait pour objectifs la mise en exergue des savoirs professionnels développés en réponse à une situation professionnelle problématisée, en rapportant les actions mises en place, les retombées obtenues, les possibilités de transferts et la professionnalisation opérée dans le milieu, tout comme chez la doctorante, par ces mêmes savoirs. Dans cette conclusion, nous ne reviendrons pas sur les différents chapitres de l'essai, mais tenterons plutôt de compléter la réflexion entourant le processus de développement professionnel de la doctorante en repérant des ancrages dans ses nouveaux savoirs professionnels qui permettent de projeter des actions à titre de leader pédagogique au sein de la communauté professionnelle.

Dans les prochaines lignes, nous identifierons donc deux points de repère, dans la pratique professionnelle renouvelée de la doctorante, susceptibles d'orienter la conduite de ses projets professionnels à venir, puis émettrons des hypothèses sur la nature de ces dit projets. En ce sens, nous avançons que son accompagnement de type socioconstructiviste et l'importance qu'elle accordera au point de vue situé³¹ des différentes personnes impliquées dans les équipes qu'elle aura à accompagner lui permettront d'exercer un leadership d'accompagnement inclusif dans la tenue de projet en lien avec la justice sociale.

L'accompagnement de type socioconstructiviste, tel que développé par Lafortune et Deaudelin (2001), permet de faire vivre des expériences d'apprentissage à des groupes, en fonction de perspectives théoriques. Il suppose de l'accompagnatrice qu'elle possède une culture

³¹ De l'anglais, *stand point*, le point de vue situé représente un point ou un endroit stratégique où l'on se positionne pour la réappropriation active d'une situation, et où l'on se tient debout. Il implique l'adoption d'une attitude et d'une prise de position (Puig de la Bellacasa, 2012).

pédagogique, qu'elle soit habile à mobiliser différents cadres de références, qu'elle sache instaurer un climat affectif favorisant la coconstruction de nouvelles connaissances, habiletés, compétences, etc., tout en acceptant d'allouer le temps nécessaire à cette coconstruction. Ce type d'accompagnement implique des réflexions et des interactions qui confrontent les pratiques, les croyances et qui suscitent des conflits sociocognitifs. En adoptant cette posture d'accompagnement, il faut être à même d'amener les équipes à prendre conscience de leurs incohérences, de les verbaliser et de les partager (Lafortune, 2006). Cette posture, afin de la rendre davantage inclusive de la diversité que composent les équipes hétérogènes, nous proposons de l'améliorer en prenant en compte le point de vue situé des membres du groupe. Issu des courants féministes, le point de vue situé permet une meilleure compréhension des structures d'oppression et de marginalisation des femmes et des groupes vulnérabilisés (Larivée, 2013). Il évoque un lieu à partir duquel on accède au réel, un endroit stratégique où l'on se positionne pour se réapproprier une situation (Paris-Provost, 2018; Puig de la Bellacasa, 2012). Ce point de vue situé permet aussi de connaître les recoupements d'autres formes d'oppression telles que la classe, l'origine ethnique ou la sexualité. Dans une perspective antiraciste, considérer l'intersectionnalité ouvre la porte à la remise en question du pouvoir et des privilèges « en mettant en doute la rationalité de la dominance dans la société [...] la marginalisation et la délégitimation des connaissances, de l'expérience et des conceptions des groupes subordonnés » (Dei, 1996, p. 30). En adoptant une posture d'accompagnement socioconstructiviste inclusive qui considère le point de vue situé des parties prenantes de l'équipe, spécialement celles issues de groupes historiquement tenus à l'écart des processus de construction de savoirs ou des instances décisionnelles, la doctorante souhaite à l'avenir amener

les groupes accompagnés à considérer des interprétations et des explications diverses vis-à-vis des situations problématiques travaillées. Accompagner des groupes dans cette posture insinue également de naviguer avec aisance devant l’ambiguïté. En effet, dans cette perspective, il serait mal venu d’avoir en tête la destination vers laquelle le groupe doit ultimement se diriger. Ainsi l’accompagnement socioconstructiviste inclusif mettant de l’avant le point de vue situé permettra d’amener des groupes hétérogènes vers les changements qu’ils détermineront collectivement.

Contrairement à la définition du leadership d’accompagnement³² que propose Lafortune (2008) qui suppose qu’une destination est préétablie et que les personnes visées par le changement sont connues avant d’amorcer le processus de changement, nous considérons plutôt que le leadership d’accompagnement implique, par ses questionnements et ses prises de conscience, le réajustement et l’autorégulation par l’accompagnatrice elle-même. Qui plus est, en élargissant la nature des changements visés par l’accompagnement, en proposant des changements sociaux, le leadership d’accompagnement de la doctorante rejoint le style transformatif (Shields, 2010). Ce dernier tend à déconstruire la reproduction des inégalités par la transformation de la structure scolaire et sociale (Shields, 2010). Cette distinction en regard à l’accompagnement permettra, selon nous, de poser des actions susceptibles de modifier les pratiques en cours et à venir et les structures organisationnelles. Des projets en suspend au Cégep de l’Outaouais pourraient bénéficier de telles compétences d’accompagnement.

³² Il faut préciser ici que le concept de leadership d’accompagnement a été développé par Lafortune pour accompagner des équipes pédagogiques dans des contextes de réformes en éducation pilotées par le Gouvernement du Québec.

Évoqués au chapitre premier, les programmes d'accès à l'égalité en éducation sont inscrits dans la *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*. Ces programmes ont pour objectif de corriger la situation de personnes faisant partie de groupes victimes de discrimination dans les secteurs de l'éducation (Charte des droits et libertés de la personne du Québec, C-12, article 86). Contrairement aux programmes d'accès à l'emploi, l'implantation de programmes destinés aux secteurs de l'éducation est laissée au bon vouloir des institutions. Or, le Cégep de l'Outaouais dans la foulée des modifications apportées à son *Règlement relatif à l'admission et à l'inscription dans un programme d'études collégiales* adhère désormais au principe d'égalité telle que définie dans la *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*. En d'autres termes, cela signifie qu'il s'engage à mettre en place un programme d'accès à l'égalité en éducation. Tel programme commande une analyse du système scolaire de l'institution afin « d'identifier parmi les règles, directives, politiques, décisions, contrats, ententes ou actes de même nature, ainsi que par leur mode d'application, les pratiques mêmes apparemment neutres qui ont un effet discriminatoire » dans les services offerts par l'institution (C-12, r.3). Selon l'article 16 du *Règlement sur les programmes d'accès à l'égalité* de la *Charte des droits et libertés de la personne*, cette analyse se fait notamment en regard des sujets suivants :

- les modes et conditions d'acceptation et de rejet des demandes d'admission;
- les modes de regroupement des élèves;
- les secteurs d'études;
- les conditions d'études;
- l'organisation scolaire;
- les taux de graduations, d'échecs et d'abandons scolaires.

Menée par la doctorante ou inspirée par ses travaux, l'analyse longitudinale que souhaite entamer le Cégep de l'Outaouais permettra de dresser le portrait de l'état de l'égalité d'accès, en questionnant les conditions d'acceptation et de rejet des demandes; l'égalité de résultats, en étudiant les taux de graduations, d'échecs et d'abandons scolaires; et l'égalité de traitement, en portant un regard sur les secteurs d'études, les conditions d'études et l'organisation scolaire. Nous croyons qu'en mettant à contribution les nouveaux savoirs professionnels, ainsi que l'ensemble ses acquis au doctorat professionnel, incluant la compréhension de la mise en œuvre de projets se basant sur une méthodologie rigoureuse, le Cégep de l'Outaouais pourra s'enorgueillir d'être le premier établissement collégial à détenir un programme d'accès à l'égalité en éducation.

En définitive, forte de ses nouveaux savoirs, la doctorante leader pédagogique saura accompagner des groupes diversifiés et intervenir de façon éclairée, inclusive, responsable et critique pour faire vivre les principes d'égalité des chances en enseignant supérieur, tout en contribuant à la production de savoirs originaux en éducation. N'est pas le propre de la mission sociale de l'éducation que de résoudre des contradictions et transformer des structures; tout en permettant à une diversité de personnes d'avoir accès à l'enseignement, pour ensuite pouvoir, à leur tour, agir et modifier cette même société?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abrami, P., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., Apollonia, S. et Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Montréal, Canada : Les Éditions de la Chenelière.
- Alinsky, S. (1976). *Le Manuel de l'animateur social*. Paris, France : Seuil.
- Anadón, M. (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Euskadi, Espagne : Grupo Editorial Lumen Hymanitas.
- Anisef, P. et Kilbride, K. M. (2001). *To Build on Hope : Overcoming the Challenges Facing Newcomer Youth at Risk in Ontario*. Toronto, Canada : CERIS.
- Apple, M. W. et Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (1974). *Theory in practice : Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (1978). *Organizational learning*. Reading, MA : Addison-Wesley.

- Association pour une solidarité Syndicale Étudiante. (2009). *Mémoire sur l'Aide Financière aux Études*. Montréal, Canada : ASSÉ. Repéré à <https://nouveau.asse-solidarite.qc.ca/wp-content/uploads/2012/11/me9moire20sur20l27afe20assc920septembre2020091.pdf>
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, France : PUF.
- Beaud, J.-P. (2010). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (p. 251-284). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Beckers, J. (2008). Vers une école de l'égalité des acquis de base. Dans J. Beckers (dir.), *Enseignants en Communauté française de Belgique: Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action* (p. 121-154). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Beckers, J., Hirtt, N. et Lavault, D. (2014). Les compétences à l'école : Controverses et défis actuels. Dans C. Dierendonck (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 57-70). Paris, France : De Boeck Supérieur.
- Bédard, D. (2017). L'habitus – L'expertise pédagogique en enseignement supérieur : les habitus de l'homo pedagogicus. Dans P. Pelletier et A. Huot (dir.), *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : Connaissances, compétences et expériences* (p. 11-29). Boisbriand, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Bélangier, P., Carignan-Marcotte, P. et Staiculescu, R. (2007). *Diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Rapport de recherche adressé au FQRSC, Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente (CIRDEP) de l'Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Bélisle, M., et Dulude, E. (2015). *Méthode de cas vs Apprentissage par problème*. Recueil inédit, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Bellemare, K. (2015). *La déqualification des immigrantes universitaires : Le rôle de l'origine ethnique* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, Canada. Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13585/Bellemare_Karine_2015_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Bikie Bi Nguema, N., Gallais, B., Arbour, N., Gaudreault, M. et Murray, N. (2018). Défis de l'intégration et de la réussite scolaire des étudiants internationaux dans les cégeps du SLSJ. Regards croisés sur les parcours migratoires. Jonquière, Canada : ÉCOBES – Recherche et transfert.
- Bordage, G. (2009). Conceptual frameworks to illuminate and magnify. *Medical Education*, 43, 312-319.
- Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. Dans I. Carignan, M-C. Beaudry et F. Larose (dir.), *La recherche-action et la recherche-développement au*

service de la littératie (p. 6-14). Sherbrooke, Canada : Les  ditions de l'Université de Sherbrooke.

Bouteyre, E. (2008). *Résilience scolaire : de la maternelle à l'université*. Paris, France : Belin.

Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal, Canada :  ditions Nouvelles.

Briskin, L. (1990). *Feminist pedagogy : Teaching and Learning Liberation*. Feminist Perspectives. Ottawa, Canada : Canadian Research Institute for the Advancement of Women.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY : Harper and Row.

Carrel, M., Loignon, C., Boyer, S. et De Laat, M. (2017). Les enjeux méthodologiques et épistémologiques du croisement des savoirs entre personnes en situation de pauvreté, praticien.ne.s et universitaires : Retours sur la recherche  QUIsanT  au Québec. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 119.

Cégep de la Gaspésie et des  les (2018). *Site des offres d'emploi*. Repéré à http://amegenligne.com/job_doc/job_doc_196145.pdf

Cégep de Limoilou. (2018). *Site des emplois disponibles*. Repéré à <https://www.cegeplimoilou.ca/grand-public/emplois/emplois-disponibles/cadres-professionnels-et-soutien/>

Cégep de l'Outaouais. (2009). *Politique institutionnelle d'évaluation des programmes d'études*. Gatineau, Canada : Cégep de l'Outaouais.

Cégep de l'Outaouais. (2016). *Dépliant promotionnel Accès français*. Gatineau, Canada : Cégep de l'Outaouais.

Cégep de l'Outaouais. (2018a). *Site d'accueil des nouveaux admis*. Repéré à <http://www.cegepoutaouais.qc.ca/index.php/zone-conseil-de-ton-api/le-role-de-l-aide-pedagogique-individuelle>.

Cégep de l'Outaouais. (2018b). *Procédures relatives à l'admission et à l'inscription dans un programme d'études collégiales*. Gatineau, Canada : Cégep de l'Outaouais.

Cégep de l'Outaouais. (2019a). *Soutenir et consolider une culture d'engagement et de collaboration : Plan stratégique 2019-2024*. Gatineau, Canada : Cégep de l'Outaouais.

Cégep de l'Outaouais. (2019b). *Agir sur l'enseignement et la réussite éducative : Plan d'aide à l'apprentissage et à la réussite*. Gatineau, Canada : Cégep de l'Outaouais

Cégep de l'Outaouais. (2019c). *Règlement relatif à l'admission et à l'inscription dans un programme d'études collégiales*. Gatineau, Canada : Cégep de l'Outaouais.

Cégep de l'Outaouais. (2019d). *Guide des programme 2020-2021*. Gatineau, Canada : Cégep de l'Outaouais.

- Cégep de l’Outaouais. (2019e). *Cahier de programme du Cheminement Tremplin DEC*. Gatineau, Canada : Cégep de l’Outaouais.
- Centrale des syndicats du Québec. (2012). *L’accessibilité et la participation aux études supérieures : Un chantier inachevé*. Montréal, Canada : CSQ.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2017). *Lexique sur le transfert de connaissances en éducation*. (s.l.) : CTREQ. Repéré à https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/08/CTREQ-Lexique_VF.pdf
- Charlier, É., et Biémar, S. (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Charte des droits et libertés de la personne*. c.C-12. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-12>
- Chicha, M.-T. et Charest, É. (2013). *Le Québec et les programmes d’accès à l’égalité : Un rendez-vous manqué?* Chaire de relations ethniques de l’Université de Montréal. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/chicha-charest-2013.pdf>
- Cizeron, M. et Gal-Petitfaux, N. (2003). Savoirs d’action et savoirs de justification en situation d’enseignement : le cas de la gymnastique. *Revue française de pédagogie*, 143, 91-100.
- Clandinin, D. J. et Connelly, F. M. (1995). *Teachers’ professional knowledge landscapes*. New York, NY : Teachers College Press.

- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: race, diversity, and social justice in teacher education*. New York, NY : Teachers College.
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S.-L. (1999). Relationships of knowledge and practice : teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Cohen, E.G. (1994) *Le travail de groupe: stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal, Canada : Chenelière/McGraw-Hill.
- Conseil de la coopération du Québec. (2003). *Ensemble vers la réussite : démarche d'initiation à la coopération*. Québec, Canada : Conseil de la coopération du Québec.
- Conseil de l'éducation et de la formation. (1992). *Les objectifs du système d'enseignement et de formation*. Bruxelles, Belgique : Ministère de la communauté française.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2002). *La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002*. Québec, Canada : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Remettre le cap sur l'équité: Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014 -2016*. Québec, Canada : Conseil supérieur de l'éducation.
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. (2013). *Inclusion des étudiants présentant un trouble de santé mentale ou un trouble neurocognitif dans les établissements d'enseignement supérieur*. Québec, Canada : CAPRES. Repéré à <http://www.capres.ca/dossiers/dossiers-eshe/>

Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. (2019).

Étudiants internationaux en enseignement supérieur. Québec, Canada : CAPRES. Repéré à <https://www.capres.ca/dossiers/etudiants-internationaux/>

Corbo, C. (2016). Le rapport Parent : une longue préparation et un héritage durable. Dans C. Lessard et P. Doray (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 13-22). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Costley, C. et Lester, S. (2012). Work-based doctorates : professional extension at the highest levels. *Studies in Higher Education*, 37(2), 257-269.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? de l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Dahan, A. (2011). *Mettre en œuvre le changement dans une organisation professionnelle publique? Pratiques et identité professionnelle face aux réformes* (Thèse de doctorat inédite). Université de Paris-Est, Marne-la-Vallée, France.

Dandurand, P. (1990). Démocratie et école au Québec : bilan et défis. Dans F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard ! Et après ?* (p. 37-60). Québec, Canada : Éditions de l'Institut québécois de recherche sur la culture.

Dandurand, P. (1991). Mouvements de la scolarisation, conditions de vie et politiques d'accessibilité à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(3), 437-464.

- Darkenwald, G. G. et Merriam, S. B. (1982). *Adult education : foundations of practice*. New York, NY : Harper and Row.
- Dassylva, M. (2008). La naissance des cégeps : un exercice rationnel, cohérent et urgent. Dans L. Héon, D. Savard, et T. Hamel (dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (p. 19-34). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Defraigne Tardieu, G. (2012). Freire, Alinsky, Dolci, praticiens de l'émancipation. Dans (s.n.), *L'Université populaire Quart Monde : La construction du savoir émancipatoire* (s.p.). Presses universitaires de Paris Nanterre. Repéré à <https://books.openedition.org/pupo/2390?lang=fr>
- Dei, G.J. (1993). The challenges of anti-racist education in Canada. *Canadian Ethnic Studies*, 25(2), 36-51.
- Dei, G.J. (1996). *Antiracist Education : Theory and Practice*. Halifax, Canada : Fernwood Publishing.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors-série*(3), 28-43.
- Demazière, D. et Dubar, C. (2005). Récits d'insertion de jeunes et régimes de temporalité. *Temporalités*, 3. Repéré à <https://journals.openedition.org/temporalites/452>
- Demazière, D. et Samuel, O. (2010). Inscrire les parcours individuels dans leurs contextes. *Temporalités*, 11. Repéré à <https://journals.openedition.org/temporalites/1167>

- Demeuse, M. et Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité? Dans M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation : une approche internationale* (p. 149-170). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.-H. et Crahay, M. (2001). Construire des indicateurs internationaux d'équité des systèmes éducatifs. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7(8), 97-100.
- Demers, S., Brunet, M.-H. et Bachand, C.-A. (à paraître). Penser le monde dans une perspective située : le potentiel des épistémologies féministes pour l'apprentissage de l'histoire. Dans J-L. Jadoulle (dir.), *Les disciplines enseignées : des modes de penser le monde ?* (s.p.). Liège, Belgique : Presses universitaires de Liège.
- Descarries, F. (1998). Le projet féministe à l'aube du XXI^e siècle : Un projet de libération et de solidarité qui fait toujours sens. *Cahiers de recherche sociologique*, 30, 179-210.
- Desautels, L. et Doré, R. (2020). Le groupe de réflexion éthique. *Pédagogie collégiale*, 33(1), 8-14.
- De Schutter, A. (1985). El proceso de la investigación participativa. *Dimensión educativa*, 20, 53-72.
- Dewey, J. (1891). *Outlines of a Critical Theory of Ethics*. (s.l.).

- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes et ses approches* (p. 181-208). Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.
- Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2010). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 531-569). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Dolci, D. (1957). *Enquête à Palerme*. Paris, France : Julliard.
- Doutreloux, E. (2017). *Rapport synthèse du projet I.* (non-publié). Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke.
- Doutreloux, E. (2019a). La pédagogie de l'équité : Pour favoriser l'égalité des chances. *Pédagogie collégiale*, 32(4), 22-27.
- Doutreloux, E. (2019b). *Rapport synthèse du projet II.* (non-publié). Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke.
- Doutreloux, E., Lapointe, K. et Vaudrin-Charette, J. (2020). Un outil évolutif pour réfléchir à ses pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 33(4), 9-15.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France : Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil.

- Dupriez, V. et Vandenberghe, V. (2004). L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 27, 3-26.
- Dupriez, V. et Verhoeven, M. (2006). Débat sur l'égalité à l'école : Fondements normatifs et politiques éducatives en Belgique francophone. *Les Temps Modernes*, 637-638-639(3), 479-501.
- Eckert, H. (2010). Le cégep et la démocratisation de l'école au Québec, au regard des appartenances socioculturelles et de genre. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 149-168.
- El-Assal, K. et Homsy, M. (2017). *Attirer et retenir plus d'étudiants internationaux : Six propositions pour renverser la tendance au Québec*. Montréal, Canada : Institut du Québec.
- Esping-Andersen, G. (1999). *Les trois mondes de l'État-providence : Essai sur le capitalisme moderne*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Fals Borda, O. et Rodríguez Brandao, C. (1987). *Investigación participativa*. Montevideo, Uruguay : Instituto del Hombre.
- Fédération des cégeps. (2004). *Les plans de réussite des collèges : constats, orientations et recommandations pour les trois prochaines années*. Montréal, Canada : Fédération des cégeps.

Fédération des cégeps. (2008). *Les cégeps et leur milieu : défis, attentes et besoins*. Montréal, Canada : Fédération des cégeps.

Fédération des cégeps. (2019a). *Les cégeps du Québec : Études supérieures techniques et préuniversitaires*. Montréal, Canada : Fédération des cégeps.

Fédération des cégeps. (2019b). *Légère baisse du nombre d'étudiants au cégep*. Montréal, Canada : Fédération des cégeps.

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (2015). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur : Enjeux et défis pour le Québec*. Montréal, Canada : Confédération des syndicats nationaux.

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (2016). *Un regard sur les départements*. Montréal, Canada : Confédération des syndicats nationaux.

Fleras, A. et Elliott, J.L. (1992). *Multiculturalism in Canada*. Scarborough, Canada : Nelson Canada.

Fourez, G. et Larochelle, M. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. México, DF : Siglo Veintiuno Editores.

Gagnon, M. (2008). La question des compétences transversales en éducation : De la métaphore du transfert à celle de la mobilisation. *Éducation- Formation*, e(288), 25-36.

- Gagnon, M. (2015). Comment savons-nous ce que nous savons? Processus d'élaboration des savoirs et éducation : un aperçu des théories et des enjeux. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques* (p. 89-149). Montréal, Canada : Multi Mondes.
- Galetic, S. (2009). John Dewey et la pédagogie par l'expérience. *Philocité*, 1-17. Repéré à http://www.philocite.eu/basewp/wpcontent/uploads/2014/02/sgaletic_2009_dewey.pdf
- Garneau, S. et Giraudo-Baujeu, G. (2018). Présentation : pour une sociologie du racisme. *Sociologie et sociétés*, 50(2), 5–25. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1066811ar>
- Geoffrion, P. (2010). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (p. 391-414). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Giroux, H. A. (1993) *Living Dangerously: Multiculturalism and the Politics of Difference*. New York, NY : Peter Lang.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York, NY : Continuum International Publishing Group.
- Godrie, B. et Dos Santos, M. (2017). Présentation : Inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 7-31.

- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gouvernement du Canada. (2017). *Étudiants internationaux, immigration et croissance des revenus : l'effet d'études universitaires prémigratoires au Canada*. Ottawa, Canada : Statistiques Canada, Direction des études analytiques : documents de recherche.
- Gouvernement du Canada. (2018). *L'Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa, Canada : Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche, Secrétariat interagences en éthique de la recherche.
- Gouvernement du Canada. (2020). *Qu'es- ce que L'ACS+?* Ottawa, Canada : Condition féminine Canada. Repéré à <https://cfc-swc.gc.ca/gba-ac/s/index-fr.html>
- Gouvernement du Québec. (1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec - Volume 4*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*. Québec, Canada : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science.

Gouvernement du Québec. (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec. (2012). *Plan de classification*. Québec, Canada : Secrétariat du Conseil du trésor.

Gouvernement du Québec. (2014). *Aide financière aux études : Rapport 2012-2013*. Québec, Canada : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, Secteur de l'Aide financière aux études et gouvernance interne des ressources.

Gouvernement du Québec. (2016). *Toute l'information de A à Z : Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur, Direction de l'enseignement collégial, Direction générale de l'enseignement collégial, Secteur de l'enseignement supérieur.

Gouvernement du Québec. (2017). *Composantes de la formation générale : Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur, Service de la formation préuniversitaire et de l'enseignement privé, Direction des programmes de formation collégiale, Direction générale des affaires collégiales, Secteur de l'enseignement supérieur.

Gouvernement du Québec. (2018). *Activités de mise à niveau et activités favorisant la réussite : Établissements d'enseignement collégial francophones*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Service de la formation préuniversitaire et de

la recherche, Direction des programmes de formation collégiale, Direction générale des affaires collégiales, Secteur de l'enseignement supérieur.

Gouvernement du Québec. (s.d.). *Évaluation comparative des études effectuées hors Québec*.

Québec, Canada : Ministère de l'immigration, Francisation et Intégration. Repéré à <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/travailler-quebec/evaluation-comparative/>

Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires. *Revue de la Direction générale de l'organisation des études*, 9, 3-14.

Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (p. 539-576). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 183-211). Saint-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Guénette, M. (2018). *Les savoirs pratiques des familles d'accueil Laurentiennes concernant le phénomène du déplacement d'enfants : un enjeu de reconnaissance professionnelle*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, Canada. Repéré à <http://depositum.uqat.ca/761/1/Gu%C3%A9nette.pdf>

- Guignon, S. (2006). *Des savoirs pratiques construits à partir de récits d'intervention de coaches en entreprise* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, Canada.
- Guillemette, S. (2011). *L'ajustement de pratiques vers une gestion différenciée de l'activité éducative par un modèle d'accompagnement collectif chez des directions d'établissements d'enseignement*. Rapport de recherche adressé à l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires. Université de Sherbrooke, Canada.
- Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 10, 119-132.
- Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillance pédagogique en soutien à la réussite des élèves : à l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. Montréal, Canada : Les Éditions JFD Inc.
- Houle, H. et Pratte, M. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial*. Rapport de recherche adressé au Regroupement des collèges PERFORMA, Cégep de Sainte-Foy, Canada.
- Howden, J. et Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences : Enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

James, W. (1904). *Essays in Radical Empiricism*. (s.l.).

Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition : Theory and research*.
Edina, MN : Interaction Book Company.

Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story : Social interdependence theory and cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 265-379.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. Dans M. Fabre et É. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 31-39). Paris, France : De Boeck.

Jonnaert, P. (2010). *Repères pour élaborer et évaluer des manuels scolaires*. Paris, France : OIF3.

Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences ? *Éducation et Formation*, e(296), 31-43.

Jonnaert, P. (2019). *Action située – Agir compétent*. Texte accompagnant la communication présentée au lancement du Référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique.
Repéré à http://www.accpq.org/wp-content/uploads/2019/04/Action-située_Agir-compétent_Situation.pdf

- Jonnaert, P. et M'Batika, A. (2004). *Les réformes curriculaires. Regards croisés*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA : Resources for Teachers Inc.
- Kamanzi, P. C. (2012). L'emprise des titres scolaires sur l'emploi chez les membres de minorités visibles : comparaison entre le Québec et l'Ontario. *Recherches sociographiques*, 53(2), 315-366.
- Kamanzi, P. C., Doray, P. et Laplante, B. (2012). Accessibilité et provenances socioéconomiques des étudiants postsecondaires. *Vie économique*, 4(1), (s.p.). Repéré à <http://www.eve.coop/?a=155>
- Kamanzi, P.C., Bastien, N., Doray, P., Magnan, M-O. (2016). Immigration et cheminements scolaires aux études supérieures au Canada : qui y va et quand? Une analyse longitudinale à partir du modèle de Cox. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 46(2), 225-248.
- Kamanzi, P. C., Goastellec, G. et Picard, F. (2017). *L'envers du décor : massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Kamanzi, P. C. et Mayory, C. (2017). La stratification des établissements secondaires au Québec : Quels effets sur les chances d'accès à l'enseignement universitaire? Dans P. C. Kamanzi, G. Goastellec et F. Picard (dir.), *L'envers du décor : massification de*

- l'enseignement supérieur et justice sociale* (p. 61-83). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Kanouté, F. (2012). *Les étudiants récemment immigrés : mieux comprendre le processus d'acculturation et d'adaptation institutionnelle pour soutenir efficacement la persévérance aux études universitaires*. Rapport de recherche présenté au FRSC (2012-RP-144857) Université de Montréal, Canada.
- Kushnick, L. (1999). Over Policed and Under Protected. Stephen Lawrence, institutional and policy practices. *Sociological research online*, 4(1), (s.p.). Repéré à <http://www.socresonline.org.uk/4/4/kushnik.html>
- Kymlicka, W. et Savidan, P. (2001). *La citoyenneté multiculturelle : une théorie libérale du droit des minorités*. Montréal, Canada : La découverte, Boréal.
- Labelle, J. et Jacquin, P. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse. *Éducation et francophonie*, 46(1), 179-206.
- Laborde, D. (1998). Enquête sur l'improvisation. Dans M. De Fornel et L. Quéré (dir.), *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales* (p. 261-299). Paris, France : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Lacroix, A., Bégin, L. et Marchildon, A. (2017). *Former à l'éthique en organisation : une approche pragmatiste*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin: formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 187-202.
- Lafortune, L. (2008) *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Laplante, B., Doray, P., Tremblay, É., Kamanzi, P. C., Pilote, A. et Lafontaine, O. (2018). L'accès à l'enseignement postsecondaire au Québec : le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités. *Cahiers québécois de démographie*, 47(1), 49–80.
- Larivée, C. (2013). Le *standpoint theory* : en faveur d'une nouvelle méthode épistémologique, *Ithaque*, 13, 127-149.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. et Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 171-195.
- Larousse. (2018). *Le petit Larousse illustré : 90000 articles, 5000 illustrations, 355 cartes, 160 planches, chronologie universelle*. Paris, France : Larousse.
- Lavoie, A., Drouin, M. et Héroux, S. (2012). La pédagogie coopérative : une approche à redécouvrir. *Pédagogie collégiale*, 25(3), 4-8.

Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (1996). *La recherche-action : théorie et pratique*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Lavoie, N., Lévesques, J. Y., Aubin-Horth, S., Roy, L. et Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Rapport de recherche présenté à Ressources humaines Canada, au Secrétariat national à l'alphabétisation, à la Fondation de l'Université du Québec à Rimouski, à l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes, au Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec et à Formation Clef Mitis/Neigette. Université du Québec à Rimouski, Canada. Repéré à http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/2005_04_0004.pdf

Lewontin, R. C. (1967). *The genetics of complex systems: proceedings of the Fifth Berkeley Symposium on Mathematical Statistics and Probability, Volume 4: Biology and Problems of Health* (p.439-455). Berkley, CA : University of California Press.

Le Boterf, G. (2002). Analyser, capitaliser et transférer des pratiques : une exigence pour agir en professionnel. *Les cahiers innover et réussir*, 4, (s.p.). Repéré à <http://www.guyleboterf-conseil.com/images/Cafoc%20creteil.PDF>

Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence : comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Paris, France : Les éditions Eyrolles.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Canada : Guérin.

Léger Marketing. (2012). Satisfaction à l'égard des cours de francisation suivis au cégep. Repéré

à http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2012/03/Francisation_rapport_synth%C3%A8se_janvier_2012.pdf

Leplay, É. (2009). *La formalisation et la validation de "savoirs professionnels" expression d'une culture professionnelle en travail social*. (Thèse de doctorat). Centre de recherche sur la formation du Conservatoire National des Arts et des Métiers, Paris, France.

Lessard, C. (2017). Préface. Dans P. C. Kamanzi, G. Goastellec et F. Picard (dir.), *L'envers du décor : massification de l'enseignement supérieur et justice sociale* (p. VII-IX). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Loi sur l'aide financière aux études, RLRQ, c. A-13. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/A-13>

Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, RLRQ, c.C-29. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showDoc/cs/C-29>

Loi sur les prêts et bourses aux étudiants, RLRQ, c.P-21. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/P-21>

Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Pereira Braga, L. et Armand, F. (2018). Le leadership « inclusif » en contexte pluriethnique montréalais. Dans F. Kanouté et J. Charette (dir.), *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois : pratiquer le vivre-ensemble* (p. 91-111). Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.

- Magnan, M.-O. et Vidal, M. (2015). Le tri social et ses conséquences sur le parcours scolaire des élèves. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques* (p. 209-262). Montréal, Canada : Multi Mondes.
- Maher, F. (1987). Toward a Richer Theory of Feminist Pedagogy : A Comparison of « Liberation » and « Gender » Models for Teaching and Learning. *Journal of Education*, 169, 91-100.
- Manin, B. (2011). Comment promouvoir la délibération démocratique : Priorité du débat contradictoire sur la discussion. *Raisons politiques*, 42(2), 83-113.
- Martin, A., Merrien, A.-M., Sabourin, M. et Charbonneau, J. (2012). *Sens et pertinence de la coopération : un défi d'éducation*. Québec, Canada : FIDES.
- Martin, J. R. (1985). *Excluding Women from the Educational Realm*. New Haven et London, Angleterre : Yale University Press.
- Mason, S. (1992). La philosophie inclusive : Stratégies féministes de revitalisation de la discipline. Dans R. Mura (dir.), *Critiques féministes des disciplines* (p.69-87). Québec, Canada : Les cahiers de recherche du GREMF.
- Mayoux, L. (1998). L'empowerment des femmes contre la viabilité? Vers un nouveau paradigme dans les programmes de microcrédit. Dans Y. Preiswerk (dir.), *Les silences pudiques de l'économie : économie et rapports sociaux entre hommes et femmes* (p. 73-97). Genève, Suisse : Commission nationale suisse pour l'Unesco.

- Mc Andrew, M. et Balde, A. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M. et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Collin.
- Mucchielli, R. (1980) *Le travail en groupe*. Paris, France : Les éditions ESF.
- Mucchielli, R. (1987). *La méthode des cas*. Paris, France : Les éditions ESF.
- Navarro, M. (2012). Massification de l'enseignement, inégalités d'apprentissage et pratiques pédagogiques. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 203-207.
- Nizet, I. (2019). *Concept de validité. Cours DED 909*. [Présentation Adobe Connect]. Repéré dans l'environnement Moodle : <https://www.usherbrooke.ca/moodle2-cours/course/view.php?id=17210>
- Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada. Repéré à <http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/contenu/chaire-ERE/pdf/TheseIOrellana.2002.pdf>

Organisation des Nations Unies. (1998). *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle : Vision et actions*. Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

Organisation des Nations Unies. (2016). *Rapport sur les objectifs de développement durable 2016*. Organisation des Nations Unies. Repéré à https://unstats.un.org/sdgs/report/2016/The%20Sustainable%20Development%20Goals%20Report%202016_French.pdf

Oxfam Canada. (2019). *Organizational Capacity Assessment Tool for Gender-Just Organizational Strengthening*. Ottawa, Canada: Oxfam Canada.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Collin.

Paris-Provost, A. (2018). *Critiques féministes et construction politique des savoirs : réfléchir le politique sans reproduire l'exclusion* (Mémoire de maitrise). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/12449/>

Payette, A., et Champagne, C. (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Peirce, C. S. (1949). *The Philosophy of Peirce. Selected Writings*. New York, NY : Justus, Buchler.

- Pereira, I. (2016). Quelques courants de la pédagogie critique. *Questions de classes*. Repéré à <http://www.questionsdeclasses.org/?Quelques-courants-de-la-pedagogie-critique>
- Perrenoud, P. (1996). Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable. *Éducation et Recherche*, 2, 234-250.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? Dans J. Dolz (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 45-60). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Picard, F., Boutin, N. et Skakni, I. (2010). La session d'accueil et d'intégration : un nouveau parcours d'accès à l'enseignement supérieur québécois. *Éducation et sociétés*, 2(26), 29-43.
- Potter, J. et Ferguson, C. (2003). *Canada's innovation strategy and lifelong learning : facilitating adult learning in Canada*. University of New Brunswick, Fredericton, Canada.
- Potvin, M. et Carr, P. (2008). La "valeur ajoutée" de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario. *Éducation et francophonie*, 36(1), 197-216.

- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2011). Histoires migratoires et scolaires des jeunes à l'éducation des adultes. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement* (p. 129-144). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 309-349.
- Potvin, M., Mc Andrew, M., Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et perspectives*. Rapport de recherche adressé au Programme conjoint CRSH-Multiculturalisme, au Ministère du Patrimoine canadien et à la Chaire de recherche du Canada Éducation et rapports ethniques, Université du Québec à Montréal et Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Potvin, P. (2016). *Rôles et responsabilités en accompagnement : actes du 3^e symposium sur le transfert des connaissances en éducation* (p. 1-10). Québec, Canada : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Pratt, D. D. (2005). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, FL : Krieger Publishing Company.
- Pratte, M. (2001). *La consultation pédagogique : une avenue de développement professionnel pour le personnel enseignant*. Rapport de recherche adressé PAREA et au Regroupement des collèges Performa. Collège François-Xavier-Garneau, Canada.

- Presseau, A. (2000). Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 515-544.
- Puig de la Bellacasa, M. (2012). *Politiques féministes et construction des savoirs. Penser nous devons!* Paris, France : L'Harmattan, collection Ouverture philosophique.
- Raeburn, N. C. (2004). *Changing corporate America from inside out : Lesbian and gay workplace rights*. Minneapolis MN : University of Minnesota Press.
- Ratel, J.-L. et Pilote, A. (2017). Les parcours universitaires et l'identité autochtone chez les étudiants des Premières Nations au Québec. Dans P. C. Kamanzi, G. Goastellec et F. Picard (dir.), *L'envers du décor : massification de l'enseignement supérieur et justice sociale* (p. 169-186). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Rawls, J. (1987). *Théorie de la Justice*. Paris, France : Seuil.
- Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? : un tandem en piste!* Montréal, Canada : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Riehl, C. T. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students : A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- Robert, P., Rey, A. et Robert, P. (2001). *Le grand Robert de la langue française*. Paris, France : Dictionnaires Le Robert.

- Roegiers, X. (2007). Chapitre 1. Situation, problème, situation-problème. Dans X. Roegiers (dir.), *Des situations pour intégrer les acquis scolaires* (p. 15-76). Bruxelles, Belgique : De boeck.
- Sauvé, L. (2007). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires*. Rapport de recherche adressé au FRQSC, Université TÉLUQ, Canada.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (191-218). St-Laurent, Canada : ERPI.
- Schön, D. A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Sen, A. (2002). *Éthique et économies et autres essais*. Paris, France : Presses Universitaires de France
- Sen, A. (2010). *L'idée de justice*. Paris, France : Flammarion.
- Service régional d'admission du Montréal métropolitain (2018). *Rapport annuel 2017-2018*. Montréal, Canada : Service régional d'admission du Montréal métropolitain.
- Service régional d'admission du Montréal métropolitain (2019). *Site du Service régional d'admission du Montréal métropolitain*. Repéré à <https://www.sram.qc.ca/diplome-etudes-collegiales/candidats-avec-etudes-secondaires-faites-hors-canada>

- Shields, C. M. (2010). Transformative Leadership : Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- Shor, I. (1992). *Empowering education : critical teaching for social change*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Slavin, R. et Cooper, R. (1999). Improving Intergroup Relations: Lessons Learned From Cooperative Learning Programs. *Journal of Social Issues*, 55(4), 647-663.
- Sleeter, C. (1991). *Empowerment through Multicultural Education*. New York, NY : State University of New York Press.
- Solar, C. (1998). *Pédagogie et équité*. Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Solar, C. (2007). Les quatre clés de l'équité. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Question d'équité en éducation et formation* (p. 13-22). Montréal, Canada : Éditions Nouvelles.
- St-Arnaud, Y. (2009). *L'autorégulation, pour un dialogue efficace*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Svinicki, M. et McKeachie, W. J. (2014). *McKeachie's teaching tips* (14^e éd.). Belmont, CA : Wadsworth.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98, 4-7.

- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et société*, 23(1), 55-69.
- Thésée, G. et Carr, P. (2007). Les mesures de l'équité et les discontinuités culturelles. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Question d'équité en éducation et formation* (p. 143-170). Montréal, Canada : Éditions Nouvelles.
- Troyna, B. (1993). *Racism and Education: Reserch Perspectives*. Buckingham, Angleterre : Open University Press.
- Tuijnman, A. et Belanger, P. (1997). *New patterns of adult learning: a six-country comparative study*. New York, NY : Elsevier Science Inc.
- Université de Sherbrooke. (2019a). *Doctorat professionnel en éducation : Balises de l'Activité de synthèse (DED 923)*. Sherbrooke, Canada : Faculté d'éducation. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/pfes/intranet/doctorat-professionnel-en-education/regles-formulaires-et-grilles-de-correction/>

Université de Sherbrooke. (2019b). *Annexe A : Savoirs professionnels*. Sherbrooke, Canada :

Faculté d'éducation, Comité de travail sur les savoirs professionnels. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/pfes/intranet/doctorat-professionnel-en-education/regles-formulaires-et-grilles-de-correction/>

Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. (s.d.). *Fiche signalétique du programme de*

Doctorat professionnel en éducation. Repéré le 18 décembre 2019 à <https://www.usherbrooke.ca/admission/programme/737/doctorat-professionnel-en-education/>

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours professionnels en devenir. *Ikastaria*, 19, 37-67.

Repéré à www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/19/19037067.pdf

Verhoeven, M., Orianne, J.-F. et Dupriez, V. (2007). Vers des politiques d'éducation « capacitanes » ? *Formation emploi : Revue française de sciences sociales*, 98, 93-108.

Villemure, R. (2005). Pour distinguer l'équité de l'égalité. Repéré à

<http://www.ethique.net/fr/bulletins-reflexifs/bulletins-reflexifs/item/pour-distinguer-l-equite-de-l-egalite>

Vodoz, L. (1994). La prise de décision par consensus : pourquoi, comment, à quelles conditions.

Environnement et Société, 13, 57-66.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute.

Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.

Weiler, K. (1991). Freire and a Feminist Pedagogy of Difference. *Harvard Educational Review*, 61, 449-474.

Wenger, E., McDermott, R. A. et Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice : a guide to managing knowledge*. Boston, MA : Harvard Business School Press.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.

Zaazaa, A., Nadeau, C. et Adjokê, S. (2019). *11 brefs essais contre le racisme pour une lutte systémique*. Montréal, Canada : Somme toutes.

ANNEXE A. CALENDRIER DES OPÉRATIONS – PROJET I

	Étapes de Stake	Opérationnalisation	Échéancier
PREPARATION	1 Conceptualisation de l'objet à l'étude pour ancrer le cas ;	Recherche documentaire.	Janv. à août 2016
	2 Sélection de phénomènes, de thèmes ou de problèmes à étudier (question de recherche) ;	Confirmation de la problématique avec comité doctoral et Cégep de l'Outaouais;	Sept à déc. 2016
		Obtention des certifications éthiques nécessaires;	
		Préparation des outils de collecte et d'analyse de données avec l'enseignante responsable de la résidence ;	
EXÉCUTION	3 Collecte de données (entrevues)	Sélection des participants étudiants (échantillonnage – passation d'un questionnaire pour les étudiants adultes allophones)	
		Passation des entrevues semi-dirigées. (groupes étudiants et intervenants)	Janv. à mars 2017
ANALYSE	4 Recherche d'un schéma dans les données afin de mieux développer les questions thématiques ;	Analyse thématique et/ou descriptive (à confirmer)	Avril à juin 2017
VALIDATION	5 Triangulation d'observations clés et d'éléments d'interprétation ;	Validation des données recueillies auprès des participants intervenants;	Sept à déc 2017
	6 Sélection d'interprétations ;	Préparation des récits de vie pour le projet II;	
	7 Formulation d'affirmations ou généralisation à partir du cas	Validation des récits de vie auprès des participants étudiants adultes allophones.	

ANNEXE B. GUIDE D'ENTREVUE

Date de la rencontre : XX février 2017

Durée de la rencontre : 1h00

Participant étudiant: Nom fictif

Phase d'introduction (10 minutes)

Mot de bienvenue

- Présentations mutuelles;
- Explication du déroulement de la rencontre;
- Explication des raisons justifiant l'enregistrement de la rencontre;
- Obtention du consentement verbal pour l'enregistrement;
- Présentation des supports disponibles (tableau, ligne du temps, cartes géographiques);
- Souligner que chaque réponse est importante et qu'il n'y a pas de mauvaise réponse;
- Indiquer que le répondant est libre de mettre fin à l'entrevue en tout temps comme il le souhaite.

Phase de discussion (40 minutes)

Thème I : Expérience migratoire

Questions	Intentions
<ul style="list-style-type: none"> - Parlez-moi de votre parcours migratoire; - Quels sont les moments marquants de votre parcours? 	Conditions et situation pré et postmigratoires

Thème II : Étapes du parcours scolaire dans le pays d'origine et au Québec

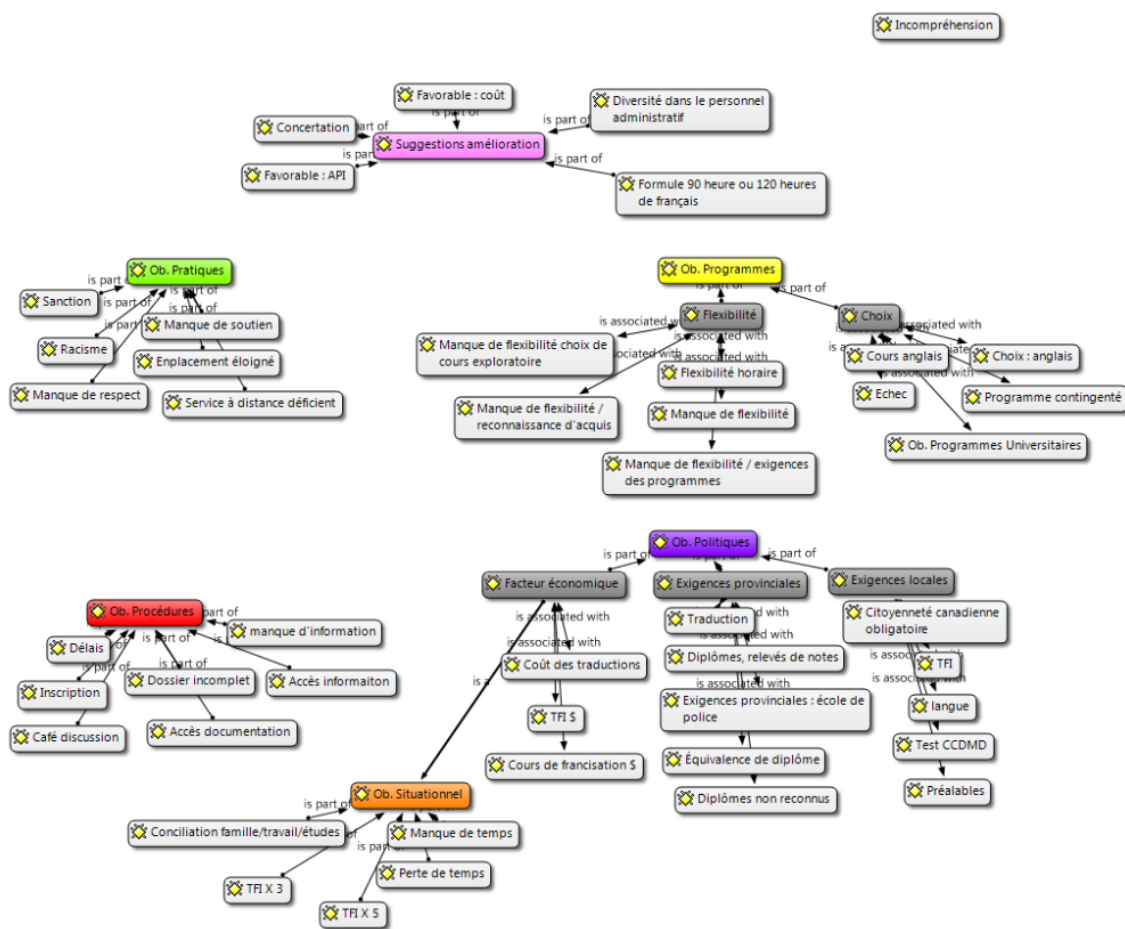
Questions	Intentions
<ul style="list-style-type: none"> - À quoi ressemble votre parcours scolaire? - Quelles sont vos aspirations éducatives? - Pourquoi choisissez-vous la formation collégiale? - Comment avez-vous fait le choix d'étudier au Cégep? 	<ul style="list-style-type: none"> - Formation - diplômes, - processus d'accueil, de classement et d'orientation; - reconnaissances d'acquis

Thèmes III : Perception des pratiques institutionnelles du Cégep de l'Outaouais

Questions	Intentions
<ul style="list-style-type: none"> - Selon vous, qu'est-ce qui facilite l'admission des étudiants immigrants allophones? - Est-ce que les pratiques actuelles d'admission des étudiants immigrants allophones peuvent poser problème, selon vous ? - Toujours selon vous, qu'est-ce qui pose problème dans les pratiques actuelles d'admission des étudiants immigrants allophones? 	<p>OBSTACLES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programmes ; - Politiques ; - Procédures ; - Pratiques

Phase de conclusion (10 minutes)

- Remercier les participants
- Rassurer les participants de la confidentialité des informations recueillies
- Souligner l'importance de garder les informations partagées confidentielles



ANNEXE D. RÉCITS DE VIE

Portrait 1

Je m'appelle Tainà, je suis née en 1983 à Belem au Brésil. Jusqu'à récemment, je n'avais jamais mis le pied hors du Brésil. Mon père est allemand et ma mère est brésilienne d'origine Kayapo (nation autochtone). Je parle Memengokre (langue de la nation Kayapo), allemand, et portugais.

J'adore les sports, mais mes parents m'ont convaincu de choisir une profession qui me permettrait une stabilité. J'ai donc étudié la dentisterie à l'Université fédérale de l'État du Pará. C'est une très grande université publique qui compte plus de 40 000 étudiants. En 2011, j'ai complété un doctorat de 1er cycle en médecine dentaire et je suis devenue dentiste. J'avais alors 28 ans.

En 2012, dans une salle d'entraînement physique de Belem, j'ai rencontré Jean-Philippe, mon mari. C'est un ingénieur civil canadien. Il était de passage dans la région pour travailler au barrage Belo Monte. Il parlait un peu portugais, mais ça n'a pas été un obstacle pour nous : on est vite tombé amoureux. Après une escapade de vélo de plusieurs semaines dans l'État de Bahia, on a décidé de se marier. Il a dû faire une démarche de parrainage afin que je puisse immigrer au Canada. Les démarches ont été faciles et rapides. En 2014, huit mois après notre mariage, j'étais au Québec avec lui, à Rouyn-Noranda.



Il n'y a pas beaucoup de gens avec ma couleur de peau à Rouyn. Et les services de francisation fonctionnent seulement si un nombre suffisant de nouveaux arrivants s'y inscrivent. Plutôt que d'attendre à la maison, j'ai décidé de me trouver un emploi pour apprendre le français. Les cliniques dentaires n'étaient pas intéressées par ma candidature. Premièrement, il n'y a pas beaucoup de cliniques dentaires à Rouyn. Deuxièmement, mon diplôme n'était pas traduit et les dentistes préféreraient être prudents sur la reconnaissance de ma formation. Finalement, j'ai compris que les emplois d'assistante étaient souvent offerts aux membres de la famille ou aux réseaux proches. Mais le centre sportif, lui, a vu quelque chose en moi. Ils m'ont dit que j'étais exotique. Personnellement, ça me rend mal à l'aise qu'on me désigne par un stéréotype comme ça, mais je n'ai rien dit pour obtenir l'emploi. Ce n'était pas la première fois qu'on soulignait mon exotisme. On m'a donc engagé pour donner des cours de samba et de zumba. J'étais un peu comme un oiseau tropical que les gens venaient écouter parler et voir danser. Au fil du temps, j'ai appris à parler français, mais j'avais de la difficulté à le lire et l'écrire. En 2015, après la naissance de mon premier fils, j'ai décidé de me trouver un emploi plus sérieux. Ma mère me répétait encore que je ne devais pas gaspiller mes études de médecine dentaire, que je devais faire reconnaître mes connaissances.

En discutant avec mon mari, on en est venu à la conclusion qu'il serait préférable pour moi de devenir hygiéniste dentaire. Ça n'a pas été une décision facile, mais on a fait ce choix pour deux raisons : temps et argent. Premièrement, on estimait que ça serait beaucoup trop long de refaire des études complètes en médecine dentaire parce que je devrais peut-être refaire des cours préalables du secondaire, et sans doute réussir le programme de Sciences de la nature au cégep, puis l'université. Deuxièmement, ce serait trop difficile pour mon mari de subvenir seul aux besoins de la famille durant toutes mes années d'études. On a donc identifié deux écoles qui offraient le programme d'hygiène dentaire et qui se situaient près d'une succursale de la compagnie de mon mari : une à Sudbury en Ontario, et l'autre à Gatineau au Québec. Même si j'étais triste de ne plus être dentiste, et que j'avais honte d'en parler à mes parents, le fait de sortir de mon rôle de monitrice de zumba me motivait beaucoup. Je ne voulais plus retourner à la salle d'entraînement et je souhaitais retrouver mon domaine d'études, même si ça signifiait un sacrifice en termes de statut d'emploi. Je le faisais pour ma famille. J'ai épluché de fond en comble les sites Internet des deux écoles pour trouver les informations sur les coûts de la formation, sur les démarches à entreprendre pour s'inscrire, etc. Dans les deux cas, j'ai dû prendre le téléphone pour poser des questions parce que les sites internet me semblaient incomplets sur le plan informationnel ou ne me permettaient pas d'être autonome dans ma démarche d'informations. Les deux écoles avaient un processus d'admission similaire : faire

l'inscription en ligne puis passer un test de classement en français. Pour ma demande d'admission à Gatineau, on me demandait mes relevés de notes du secondaire, ainsi que des descriptions de cours que j'avais terminé il y a très longtemps. Ça a été très compliqué de retrouver ces documents au Brésil. Je pensais qu'avec mes diplômes universitaires, je n'aurais pas à présenter mes preuves d'études du secondaire. J'ai finalement fait une demande d'admission aux deux écoles. Je suis chanceuse : dans les deux cas, on m'a invité à m'inscrire sous condition de passer un test de classement en français. J'étais vraiment heureuse : en 2015, un an après mon arrivée au Québec, j'étais invitée à m'inscrire dans un programme d'études en français!

Une dame du service du registraire de Sudbury m'a appelée pour planifier mon examen de français. Elle m'a rassurée en me disant que je pourrais le passer à Rouyn-Noranda puisqu'ils avaient une entente avec les bibliothèques municipales pour la passation de plusieurs types d'examens. Une semaine plus tard, je passais mon test de français à la bibliothèque de ma ville. Comme je n'arrivais pas à trouver les informations entourant le test de français sur le site de l'école de Gatineau, et que je n'avais pas de nouvelle du cégep, j'ai appelé le service du registraire pour connaître les détails et la marche à suivre. J'ai compris au téléphone que je devais avoir une note de 600 quelque chose à un test de « Tifi ». On m'a dit que je trouverais les informations sur Internet. Je me sentais un peu bête. Je ne comprenais pas et je me sentais mal de demander plus d'informations. J'ai finalement trouvé sur Internet un test de classement en français qui s'appelle le Test de français international (TFI). Sur le site on indiquait les lieux et les dates de passation. Le lieu le plus près de chez-moi était à Ottawa, à environ 600 km. Nous y sommes allés ensemble, toute la famille. J'ai payé environ 100\$ pour m'inscrire à l'examen et ça s'est vraiment mal passé. Je comprenais mal les questions et je ne savais pas où écrire mes réponses : il fallait faire des X dans de petites cases. En plus la bande sonore défilait à un rythme accéléré. J'étais stressée.

Quelques semaines plus tard, l'école de Sudbury m'annonce que je suis admise et que j'ai passé avec succès mon test de français. Par contre, mes résultats au TFI ne sont pas suffisants pour être admise à Gatineau. En discutant avec mon mari, je décide d'étudier davantage et de repasser le TFI plus tard. Les frais de scolarité à l'école de Sudbury sont en effet trop élevés pour nous et, puisque nous devons déménager pour me permettre d'étudier, on préférerait rester au Québec parce que l'appui financier aux familles est plus grand et le coût des garderies est plus avantageux. Aussi, on pense que la diversité sera plus grande à Gatineau. Je ne veux pas que mes enfants vivent ce que j'ai vécu à Rouyn à cause de leur couleur de peau ou de leurs origines.

En rappelant encore au Cégep de l'Outaouais pour vérifier quelle était la note exacte que je devais obtenir pour être admise, j'ai été transféré à une Aide pédagogique individuelle. Je ne sais pas pourquoi cette fois-ci j'ai pu lui parler, mais ça m'a vraiment aidée. La rencontre de cette personne est l'un des déterminants de ma persévérance. Elle a pu me dire quelle note je devais atteindre pour être admise et elle m'a donné des informations sur le programme qui m'intéressait. Je me suis retroussé les manches et j'ai refait le voyage à Ottawa pour repasser le TFI : une fois, deux fois, puis trois fois. Finalement, en 2017, deux ans plus tard, enceinte de mon deuxième garçon, j'ai réussi à obtenir la note de passage pour entrer au Cégep de l'Outaouais, mais pas en hygiène dentaire. Je dois faire une session au cheminement Tremplin DEC à l'automne 2018 pour faire un cours d'amélioration du français. Puis, comble de malheurs, comme il est impossible d'intégrer le programme d'hygiène dentaire à la session d'hiver, je devrai attendre à l'automne 2019 pour finalement étudier dans le programme que j'ai choisi quatre ans plus tôt.

Je sais que je ne devrais pas penser comme ça, mais à ce moment je me suis dit que si j'étais allée à l'école de Sudbury, au lieu de célébrer mon entrée au Cégep, je célébrerais aujourd'hui l'obtention de mon diplôme.

Toute la famille vit maintenant à Gatineau. Ma mère viendra m'aider avec les enfants à la fin de ma première session d'études collégiales en hygiène dentaire.

Portrait 2

Kamil naît en 1975 à Ankara, en Turquie, dans une famille d'intellectuels de classe moyenne : sa mère est professeure et son père est journaliste. Il grandit dans un quartier populaire et il fréquente des écoles primaires et secondaires publiques. Passionné de sciences, il entreprend des études universitaires en biologie à la Faculté des sciences de l'Université d'Ankara et en ressort avec un diplôme de maîtrise en Microbiologie. Il se marie à l'âge de 30 ans avec Rabia, alors étudiante à la Faculté de médecine de la même université. Ils ont un fils.

Kamil et Rabia accèdent facilement à des postes de professionnels de haut niveau, mais la situation politique instable qui s'installe progressivement entre 2007 et 2010 ronge leur qualité de vie (logement dispendieux, accès aux denrées essentielles inconstant, éducation pour leur fils compromise par le manque de sécurité, etc.), puis affecte plus particulièrement leurs conditions de travail et leur sécurité : salaire en baisse, financement des laboratoires déficients, possibilités d'avancement difficiles. C'est alors qu'ils envisagent la voie de l'immigration, dans le dessein de garantir un avenir sûr à leur enfant, à leur famille.

En 2010, ils déposent une demande d'immigration au Canada, en qualité d'immigrants économiques, de travailleurs qualifiés³³. Ils sont rapidement convoqués en entrevue à l'ambassade canadienne responsable des demandes d'immigration dans la région. Cette ambassade se situe à 1 000 km de leur résidence, à Damas, en Syrie. On les informe alors que leur candidature est retenue et qu'ils recevront leurs visas au courant des 6 prochains mois.

Kamil a toujours voulu apprendre le français et il demande s'il serait possible d'être installé au Québec.

Ils rentrent à la maison, annoncent leur départ imminent à leurs proches et à leurs employeurs, puis commencent à vendre leurs biens en préparation pour le départ. Ils s'inscrivent aussi à des cours de français. Un an plus tard, ils sont sans nouvelle de l'ambassade canadienne à Damas, alors au cœur d'une guerre sans précédent. En 2012, Ottawa annonce un durcissement de ton à l'égard de la Syrie de Bachar el-Assad, et ferme son ambassade à Damas. En 2013, ils apprennent que leur dossier a été transféré à l'ambassade canadienne en France et peuvent enfin poursuivre les démarches.



En 2014, ils s'installent à Gatineau parce qu'ils ont une connaissance éloignée qui vit dans cette région. Le fils de Kamil et Rabia est inscrit en classe d'accueil à la commission scolaire des Draveurs, dans le but de parfaire sa connaissance du français et d'intégrer un groupe régulier l'année suivante. Kamil et Rabia, qui suivent des cours de français depuis 5 ans, sont confiants de trouver un emploi dans leur domaine respectif. Les journaux le disent : il y a pénurie de main-d'œuvre dans la région. Leurs économies leur permettent de vivre simplement durant leur recherche d'emploi.

Ils entreprennent sans succès des démarches de recherche d'emploi par l'intermédiaire des services d'Emploi Québec. Les agents socio-économiques les accompagnent dans les démarches d'évaluation comparatives des études effectuées hors Québec auprès du Ministère de l'Immigration, Diversité et Inclusion (MIDI). Ils les encouragent aussi à parfaire leurs connaissances du français avant de penser à trouver un emploi. En 2016, ils s'inscrivent donc au programme Passeport Travail du Carrefour Jeunesse Emploi de l'Outaouais (CJEO). Ce programme permet d'établir un plan d'intégration professionnelle, à se familiariser avec la région de l'Outaouais : marché du travail, secteur d'activités, ressources

³³ Le programme régulier de sélection des travailleurs qualifiés vise à sélectionner des candidats dont le profil socioprofessionnel répond aux besoins du marché du travail du Québec. Il vise également à contribuer à l'atteinte des niveaux d'immigration, en favorisant la sélection des jeunes, des familles, des francophones et des personnes formées dans des domaines de formation en demande au Québec. (MIDI, 2012, p. 13)

communautaires, mais offre surtout des conseils pour la recherche d'emploi au Québec. En 2015, un an plus tard, Kamil reçoit du MIDI les résultats de l'étude comparative de ses diplômes. Le MIDI considère que le repère scolaire dans le système québécois le plus proche de sa formation acquise en Turquie est celui d'un grade de 1er cycle dans le domaine de la biologie (baccalauréat complété).

Rempli d'espoir, il décroche une entrevue pour un remplacement de technicien de laboratoire dans un laboratoire médical. Il s'agit pour lui d'un point tournant dans son processus d'intégration au Québec. Durant l'entretien, les gens sont très polis. On lui pose beaucoup de questions sur ses expériences de travail. Par la suite, il reçoit un appel téléphonique lui indiquant que sa candidature n'a pas été retenue parce que le comité n'est pas familier avec les documents d'évaluation comparative des études du MIDI et préfère être prudent. De plus, on lui indique que son expérience professionnelle peut difficilement être reconnue puisqu'il est impossible de vérifier sa véracité. Découragé, il se sent perdu et impuissant. Un an après son arrivée au Québec, il sent qu'il a perdu son temps et qu'il tourne en rond sans avancer.

À court d'économie, le couple devient en 2015 prestataire d'aide sociale. Kamil obtient une place au programme de francisation du Ministère de l'Immigration, Diversité et Inclusion qu'il complète en 6 mois au Campus Louis-Reboul du Cégep de l'Outaouais.

En 2016, après une deuxième entrevue d'emploi pour un poste de technicien en laboratoire dans une pharmacie qui n'aboutit pas à l'emploi convoité parce que ni son diplôme turc ni ses expériences professionnelles ne sont reconnus, il en vient à la conclusion qu'il vaudrait mieux pour lui de recommencer des études au Québec pour avoir en main un diplôme québécois. Il fréquente toujours le Carrefour jeunesse emploi où il a créé des liens avec le personnel. C'est à cet endroit qu'il entend parler du programme de Techniques d'analyse biomédicale offert par le Cégep de l'Outaouais. Ce programme l'attire parce que ses recherches d'emploi des derniers mois lui ont confirmé qu'il y a une grande demande de techniciens en laboratoire biomédical dans la région. En plus, d'après les informations qu'il peut obtenir sur le site internet du Cégep, le programme ressemble beaucoup à ce qu'il faisait comme travail en Turquie. Comme il avait suivi son programme de francisation au Campus Louis-Reboul du cégep de l'Outaouais, au sein duquel sont offerts exclusivement les cours de la formation continue, il croyait jusqu'à présent que le Cégep de l'Outaouais n'offrait que des programmes courts à la formation continue.

Sur le site Internet du Cégep de l'Outaouais, il trouve facilement la description du programme de techniques d'analyses biomédicales. Ce programme l'intéresse parce qu'il a l'impression qu'il lui permettra de trouver un emploi similaire à celui qu'il occupait en Turquie. Aussi, il n'a pas envie de perdre plus de temps et il estime qu'en révisant la matière déjà connue, ça sera plus facile. La plupart des cours lui sont familiers puisqu'il a suivi, selon son analyse, leur équivalent à l'Université d'Ankara. Il a de la difficulté à trouver les informations concernant l'admission et l'inscription, les coûts et les prérequis. En mars 2016, Kamil se rend donc sur place avec sa fille de 10 ans pour poser des questions. Sa fille maîtrise très bien la langue et adore aider ses parents. Au service du Registrariat, Kamil apprend que le programme débute en septembre et qu'il est toujours temps de faire une demande d'admission. Il doit toutefois passer un examen de français pour être admis. Il n'obtient pas tout de suite la date de l'examen et il lui est difficile de connaître le type de préparation requis pour le passer. Il a beaucoup de questions, mais il sent que les poser pourrait nuire à ses démarches. Cette impression est peut-être due au fait que sa situation d'immigrant semble sortir du commun et générer plusieurs actions supplémentaires. De retour à la maison, il fait des recherches sur internet à propos de l'examen en question, mais sans trop de succès. Un peu plus tard, sa fille lui avoue s'être sentie mal à l'aise au comptoir d'information. Elle avait l'impression qu'on parlait à son père comme on parle à un enfant qui ne comprend pas, qui ne sait pas parler.

Aidé de sa fille et d'un ami, il dépose, à la fin mars 2016, une demande d'admission au programme de techniques de laboratoire biomédical du Cégep de l'Outaouais par le service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM). Deux mois plus tard, il reçoit un courriel lui indiquant la date, l'heure et l'endroit où passer l'examen. Il connaît bien l'emplacement, c'est au Campus Louis-Reboul. Kamil se présente au moment convenu et paie 90\$ pour avoir accès au Test de français international (TFI). La dame qui supervise la passation du test est très gentille, mais une fois que l'enregistrement sonore débute, l'expérience de Kamil change du tout au tout. Les questions filent une après les autres, à

grande vitesse dans un accent français qui n'est pas celui qu'on lui a enseigné à la francisation. Il a besoin de réussir pour retrouver sa vie professionnelle, pour donner un exemple positif à sa fille. Il perd le rythme et n'arrive pas à rattraper le fil. L'examen dure une heure. Il a chaud et se sent désemparé. Sans surprise, il apprend au moins d'août 2016 qu'il a échoué le TFI. Avec son résultat en main, il se rend au Cégep pour vérifier ce qui peut être fait. On le réfère à une professionnelle, une Aide pédagogique individuelle (API). Cette dernière l'encourage à persévérer et à se réinscrire au TFI dans quelques mois. En révisant son dossier d'admission (documents d'évaluation comparative des études, relevés de notes, etc.), elle lui confirme qu'une fois admis, plusieurs cours lui seront crédités (ceux de la formation générale) puisque le repère scolaire dans le système québécois le plus proche de sa formation acquise en Turquie est celui d'un grade de 1er cycle dans le domaine de la biologie (baccalauréat complété). Kamil a aimé sa rencontre avec l'API. Il s'est senti soutenu. Il décide donc de s'inscrire à nouveau au TFI, et de suivre aussi les cours de francisation à la Commission scolaire des draveurs, à l'école Nouvel Horizon, entre temps. Ces cours sont de niveaux plus élevés que ceux qu'il a complétés au MIDI et constituent pour plusieurs la suite logique dans la démarche de francisation. Trois mois plus tard, il repaie 90\$ et repasse le TFI. Cette fois-ci, il obtient un résultat pire que la première fois. Le couple est impressionné par les frais d'examens et doute de la validité du TFI à porter un diagnostic juste du niveau de maîtrise de la langue. Puisqu'il n'y a aucune autre option pour entrer au Cégep, il engage une professeure privée pour lui donner des cours de français. Kamil avance bien, sa professeure témoigne de sa progression, de sa compréhension et de ses habiletés en lecture et écriture en français.

Malgré cela, Kamil échoue le TFI à 5 reprises. Ceci équivaut à 450\$ en frais d'examens échoués, pour Kamil. Il est plus que démoralisé et croit même qu'il a peut-être un problème neurologique. Sa femme a réussi le test à la troisième tentative et est maintenant étudiante au programme de Soins infirmiers au Cégep de l'Outaouais. Kamil a commencé à faire de l'entretien ménager la nuit dans une chaîne de supermarchés. Son nouveau salaire lui permet de payer des cours de ski à sa fille. Il croit que son existence au Québec se résume peut-être à cela : survivre pour que son enfant ait une vie meilleure. À la fin de l'hiver 2018, il apprend qu'il a obtenu la note de passage au TFI. Sa sixième tentative aura été la bonne. Il est donc invité à s'inscrire à l'automne 2018 à une session au cheminement Tremplin DEC, dans le profil Accès français. Ce passage obligatoire a été instauré localement en 2015 dans le but d'offrir un cours de mise à niveau en français, conçu spécialement pour les personnes allophones. Malheureusement, quelques jours avant le début de la session, il apprend que faute d'inscriptions suffisantes, le cheminement Tremplin DEC Accès français ne peut être offert à l'automne. Sa demande d'admission est donc annulée et remboursée. Il devra recommencer le processus d'admission, à l'exception du test de français, en vue d'entrer au Cégep à la session d'hiver 2019.

ANNEXE E. CALENDRIER DES OPÉRATIONS – PROJET II

Étapes inspirées de Dolbec et Prud'homme (2010) et de Ander-Egg (2003)	Opérationnalisation	Échéancier
1 POINT DE DÉPART	<input type="checkbox"/> Entretien de groupe I :	
<input type="checkbox"/> Mobilisation de l'équipe de recherche : confirmation des personnes participantes	<input type="checkbox"/> Présentation des résultats du projet I;	Février 2019
	<input type="checkbox"/> Confirmation des volontaires ;	
	<input type="checkbox"/> Signature des formulaires de consentement ;	
2 CLARIFICATION DE LA SITUATION	<input type="checkbox"/> Entretien de groupe II :	
<input type="checkbox"/> Collecte d'information permettant de mieux comprendre le contexte de la situation problème.	<input type="checkbox"/> Présentation de récits de vie ;	Mars 2019
	<input type="checkbox"/> Utilisation de la méthode de cas ;	
	<input type="checkbox"/> Émission de pistes de solutions ;	
3 PLANIFICATION	<input type="checkbox"/> Entretien de groupe III	
<input type="checkbox"/> Formulation d'objectifs de changement;	<input type="checkbox"/> Validation des solutions	Avril 2019
<input type="checkbox"/> Suggestion de plan d'action pour agir sur la situation.	<input type="checkbox"/> Priorisation des solutions	
	<input type="checkbox"/> Émission de recommandations	
4 ACTION	<input type="checkbox"/> Modification de pratiques.	
<input type="checkbox"/> Implantation du processus planifié;	<input type="checkbox"/> Documentation de l'action et des impacts.	À partir d'avril 2019
<input type="checkbox"/> Observation systématique de l'impact des actions sur la situation.		
5 RÉFLEXION ET ANALYSE	<input type="checkbox"/> Entretien de groupe IV :	
<input type="checkbox"/> Analyse des données recueillies;	<input type="checkbox"/> Implication de l'équipe de recherche dans la validation des données.	Juin 2019
<input type="checkbox"/> Validation des constats auprès de l'équipe de recherche.	<input type="checkbox"/> Réflexion sur le processus.	
	<input type="checkbox"/> Évaluation de l'action.	
6 PARTAGE DES SAVOIRS	<input type="checkbox"/> Rapport final	
<input type="checkbox"/> Les connaissances produites sont rendues publiques	<input type="checkbox"/> Communication à ACFAS, Journées pédagogiques,	Juin 2019 à mai 2020
	<input type="checkbox"/> Comité de programme du Tremplin DEC, Direction des études du Cégep et aux communautés de professionnels intéressées	

ANNEXE F. GUIDE DE DISCUSSION – ENTRETIEN 1
POINT DE DÉPART
portant sur l'expérience étudiante des allophones issus de l'immigration récente

Date de la rencontre : 27 février 2019

Durée de la rencontre : 1h30

Participants : 2 employés du registrariat, 2 API, un cadre de la DÉ, 1 enseignante Accès français, 2 allophones.

Temps		Notes d'animation
25 min	Phase d'introduction	
5 min	Mot de bienvenue <input type="checkbox"/> Explication du déroulement de la rencontre <input type="checkbox"/> Explication des raisons justifiant l'enregistrement de la rencontre	
20	Présentations des participantes <input type="checkbox"/> Nom, occupation, intérêt, expériences ou connaissances sur le sujet.	Laisser les participantes discuter et faire connaissance
35 min	Phase de discussion	S'assurer que les allophones s'expriment et fassent des liens avec leur expérience vécue
10 min	Présentation de la RAP <input type="checkbox"/> Présentation des principes de la RAP <input type="checkbox"/> Proposition des étapes et du déroulement de la RAP	Utiliser la présentation PPT qui illustre les fondements de la RAP et les étapes du processus.
15 min	Présentation du projet 1 <input type="checkbox"/> Objectifs <input type="checkbox"/> Méthodologie <input type="checkbox"/> Résultats	<input type="checkbox"/> Encourager les questions d'approfondissement. <input type="checkbox"/> Clarifier le vocabulaire. <input type="checkbox"/> Clarifier la problématique. <input type="checkbox"/> Valider les constats avec les étudiantes allophones.
10 min	Signature des formulaires de consentement <input type="checkbox"/> Présentation des formulaires <input type="checkbox"/> Présentation des risques et des implications à participer au projet.	
10 min	Phase de conclusion	
5 min	Présentation du journal de bord Première question réflexive; Avec quoi repartez-vous aujourd'hui? Apprentissage, questionnement, sentiment, etc.	Envoyer les question par courriel et inviter les participantes à y répondre dans les prochains jours.
5 min	Mot de la fin <input type="checkbox"/> Remercier les participants <input type="checkbox"/> Rassurer les participants de la confidentialité des informations recueillies <input type="checkbox"/> Informer des suites (calendrier, préparation, etc.)	

ANNEXE G. GUIDE DE DISCUSSION - ENTRETIEN 2
CLARIFICATION DE LA SITUATION
portant sur l'expérience étudiante des allophones issus de l'immigration récente

Date de la rencontre : 27 mars 2019

Durée de la rencontre : 1h30

Participants : 2 employés du registrariat, 2 API, un cadre de la DÉ, 1 enseignante Accès français, 2 allophones.

Temps

Notes d'animation

10 min Phase d'introduction

10 min Mot de bienvenue

- ☐ Présentations
- ☐ Rappel des étapes de la RAP
- ☐ Explication du déroulement de la rencontre
- ☐ Explication des raisons justifiant l'enregistrement de la rencontre
- ☐ Souligner que chaque réponse est importante et qu'il n'y a pas de mauvaise réponse.

Prévoir des jetons de paroles, du papier, des crayons et des tableaux pour faciliter la communication des allophones.

50 min Phase de discussion (2 équipes)

10 min Question 1

Comment résumeriez-vous la situation de l'étudiant?

S'assurer que les allophones s'expriment

Demander aux autres participants de compléter au besoin.

30 min Question 2

Qu'est-ce qui aurait pu être fait différemment pour éviter la situation exposée dans le cas?

(sous questions aux employés du Cégep)

- ☐ Y a-t-il des choses que vous faites déjà ?
 - ☐ Y a-t-il des choses que vous avez toujours voulu mettre en place?
 - ☐ Qu'est-ce que pourraient faire vos collègues pour vous aider à mettre en place de nouvelles façons de faire?
 - ☐ De quoi auriez-vous besoin?
- (sous questions aux étudiants du Cégep)
- ☐ Que suggérez-vous (ajouts/retraits) pour faciliter le processus?
 - ☐ De quoi auriez-vous besoin?
 - ☐ Ça ressemblerait à quoi dans un monde idéal?

Omettre les contraintes administratives.

20 min Question 3 (plénière)

Pouvez-vous dresser une liste des solutions? Celle-ci ne représente aucun engagement.

- ☐ Quels sont les avantages et les limites de chaque piste de solution?

Utiliser les tableaux, des cartons ou autres supports.

15 min Phase de conclusion

10 min Journal de bord

Deuxième question réflexive : Qu'avez-vous appris à travers la situation présentée et les discussions tenues?

Y a-t-il des éléments à transférer dans votre pratique?

5 min Mot de la fin

- ☐ Remercier les participants
- ☐ Rassurer les participants de la confidentialité des informations recueillies
- ☐ Informer des suites (s'il y a lieu)

ANNEXE H. GUIDE DE DISCUSSION – ENTRETIEN 3
PLANIFICATION
portant sur l'expérience étudiante des allophones issus de l'immigration récente

Date de la rencontre : 27 avril 2019

Durée de la rencontre : 1h30

Participants : 2 employés du registrariat, 2 API, un cadre de la DÉ, 1 enseignante Accès français, 2 allophones.

Temps		Notes d'animation
10 min	Phase d'introduction	
5 min	Mot de bienvenue <input type="checkbox"/> Explication du déroulement de la rencontre <input type="checkbox"/> Explication des raisons justifiant l'enregistrement de la rencontre	Encourager les discussions informelles
5 min	Rappel des étapes et du processus de la RAP <input type="checkbox"/> Situer l'équipe dans le processus	Utiliser la présentation PPT qui illustre les fondements de la RAP et les étapes du processus
60 min	Phase de discussion	S'assurer que les allophones valident chacune des étapes.
30 min	Première réduction <input type="checkbox"/> Séparer les fiches (les propositions de solutions) en deux catégories : celles ayant un grand impact sur l'expérience des personnes allophones issues de l'immigration récente dans le processus d'accès aux études collégiales, et celle ayant un faible impact. <input type="checkbox"/> Revisiter et discuter des pour et des contre de chacune des propositions. <input type="checkbox"/> Les fiches placées dans la catégorie du faible impact sont mises de côté, éliminées. -	Chacune des pistes de solution énumérées à l'entretien 2 sont retranscrites, à l'avance, sur des fiches individuelles autocollante (post it). Utiliser les tableaux ou les murs de la salle. S'assurer que les allophones valident chacune des étapes
10 min	Deuxième réduction <input type="checkbox"/> Regrouper les fiches similaires afin de réunir les redondances et créer des propositions plus complètes.	S'assurer que les allophones valident chacune des étapes
10 min	Troisième réduction <input type="checkbox"/> Placer les propositions en ordre d'importance.	S'assurer que les allophones valident chacune des étapes
10 min	Formulation d'un plan d'action <input type="checkbox"/> Placer les propositions retenues dans un tableau <input type="checkbox"/> Proposer des responsables et un échéancier.	
10 min	Phase de conclusion	
5 min	Journal de bord Troisième question réflexive; Avec quoi repartez-vous aujourd'hui? Apprentissage, questionnement, sentiment, etc.	Envoyer les question par courriel et inviter les participantes à y répondre dans les prochains jours.
5 min	Mot de la fin <input type="checkbox"/> Remercier les participants <input type="checkbox"/> Rassurer les participants de la confidentialité des informations recueillies <input type="checkbox"/> Informer des suites (dernière rencontre à venir, etc.)	

ANNEXE I. GUIDE DE DISCUSSION – ENTRETIEN 4

RÉFLEXION ET ÉVALUATION

portant sur le processus de RAP tel vécu par l'équipe de recherche

Date de la rencontre : 3 juin 2019

Durée de la rencontre : 1h30

Participants : 2 employées du registrariat, 2 API, une cadre de la DÉ, 1 enseignante Accès français, 2 allophones.

Temps		Notes d'animation
10 min	Phase d'introduction	
5 min	Mot de bienvenue <input type="checkbox"/> Explication du déroulement de la rencontre <input type="checkbox"/> Explication des raisons justifiant l'enregistrement de la rencontre <input type="checkbox"/> Souligner que chaque réponse est importante et qu'il n'y a pas de mauvaise réponse.	Prévoir des jetons de paroles, du papier, des crayons et des tableaux pour faciliter la communication des allophones.
5 min	Retour sur la dernière rencontre <input type="checkbox"/> Suivis du plan d'action <input type="checkbox"/> Étapes à venir	S'assurer que les allophones s'expriment
60 min	Phase de discussion	
25 min	Réflexion sur l'action (le changement entrepris) <input type="checkbox"/> À ce jour, quel est l'impact de nos actions? o Sur notre pratique? (intervenants) o Sur nos projets d'études ou de vie? (allophones) o Sur les modes de fonctionnement du Cégep? <input type="checkbox"/> Qu'est-ce qui s'est concrètement transformé? o Dans notre pratique? (intervenants) o Dans notre sensation de contrôle de votre parcours/ votre influence sur la situation? (allophones) o Au niveau des services aux allophones du Cégep? <input type="checkbox"/> D'après vous, quels sont les facteurs explicatifs des effets positifs ou plus mitigés de nos actions? <input type="checkbox"/> Qu'avons-nous appris? Sur quoi? Grâce à quoi/qui?	Réflexion collective
25 min	Réflexion sur les savoirs professionnels <i>Emilie expose brièvement sa conception d'interrelation entre les différents savoirs apportés par chacune des personnes participantes (pratique, expérience, théorique).</i> <input type="checkbox"/> Individuellement, notez (ou illustrez) : o Les savoirs que vous avez personnellement apportés à l'équipe. o Les savoirs que les autres personnes participantes vous ont partagés. o Les nouveaux savoirs que l'équipe de recherche a développés ensemble. <input type="checkbox"/> Mettons en commun nos réflexions	Réflexion individuelle, puis collective. Prévoir un support visuel (PowerPoint) avec le graphique sur les savoirs professionnels et les questions de réflexion.
10 min	Réflexion sur le transfert <input type="checkbox"/> Suite à cette expérience de RAP et des savoirs développés en cour de route, qu'est-ce que vous pensez réutiliser dans votre vie u votre travail? (Ex. modes de délibération, constitution d'équipe multi, attitudes, connaissances, etc.) <input type="checkbox"/> Dans quels autres contextes ces nouveaux savoirs pourraient vous être utiles?	Donner la parole aux allophones en premier.
10 min	Phase de conclusion	
5 min	Mot de la fin <input type="checkbox"/> Remercier les participants : MERCI VOUS ÊTES GÉNIALES !! <input type="checkbox"/> Rassurer les participants de la confidentialité des informations recueillies <input type="checkbox"/> Informer des suites (suivis d'implantation et planification de la diffusion)	Offrir appui pour implantation de l'action, etc.
5 min	Discussions informelles	

ANNEXE J. ATTESTATIONS DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE



ATTESTATION de CONFORMITÉ ÉTHIQUE

Doctorat professionnel en éducation

La Faculté certifie avoir examiné la proposition de projet suivante :

Titre du projet

La démocratisation de l'éducation : Comment favoriser l'accès à l'enseignement supérieur pour les adultes allophones.

Nom de l'étudiant ou de l'étudiante

Émilie Doyon-Doutreloux

Programme

Doctorat professionnel en éducation, Cheminement 2, Innovation pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur

Nom de la directrice ou du directeur

Annick Lenoir

Nom de la codirectrice ou du codirecteur

Charles-Antoine Bachand

La Faculté estime que le projet proposé est conforme aux règles éthiques énoncées dans le document « *Balises relatives à une demande d'attestation facultaire de conformité éthique* ».

Intervenants dans le processus de demande :

Julie Lyne Leroux, professeure responsable du Séminaire

Colette Deaudevin, responsable du programme de Doctorat professionnel en éducation

Julie Desjardins, vice-doyenne à la formation, Faculté d'éducation

Le présent certificat est valide pour la durée du projet, à moins d'une modification majeure exigeant une nouvelle demande.

Julie Desjardins, vice-doyenne à la formation,

Signature :

Date de la décision **2016-10-21**



Gatineau, le 17 novembre 2016

Mme Emilie Doyon-Doutreloux
Doctorante
Université de Sherbrooke

Objet : Demande de certification éthique pour le projet intitulé *Démocratisation de l'éducation : Comment favoriser l'accès à l'enseignement supérieur pour les adultes allophones* (no. CER-2016-11-ED)

Madame,

Lors de sa rencontre du 16 novembre 2016, le Comité d'éthique de la recherche du Cégep de l'Outaouais (CER) a évalué votre projet de recherche. Suite à l'analyse de votre projet, nous sommes heureux de vous informer que l'émission de la certification éthique pour votre projet a été approuvée à l'unanimité par le CER.

Votre certificat éthique est valide pour une durée d'un an à compter de sa date d'émission. Votre approbation éthique pourra être renouvelée par le Comité d'éthique de la recherche suite à la réception du « Rapport de suivi continu » requis en vertu de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de notre établissement. Toute recherche en cours doit faire l'objet d'une surveillance éthique continue et cette responsabilité relève des chercheurs eux-mêmes. Toute modification au protocole de recherche devra être soumise au Comité d'éthique pour validation avant la mise en œuvre des modifications.

Pour la suite de vos travaux, il importe de noter que la certification éthique émise devra être complétée de l'autorisation de la Direction du Cégep de l'Outaouais de mener vos travaux de recherche au sein de l'établissement. À ce sujet, nous vous invitons à entrer en contact avec la signataire de la présente au Bureau de la recherche afin qu'il puisse vous appuyer dans vos démarches.

Veuillez agréer, Madame, l'expression de nos sentiments distingués.

Charles-Antoine Bachand
Directeur adjoint des études

Pour le Comité d'éthique en recherche

Siège social
Campus Gabrielle-Roy
333, boul. de la Côte-des-Joies
Gatineau (Québec) J8Y 6M4

Campus Félix-Leclerc
820, boul. de la Gaspie
Gatineau (Québec) J8T 7T7
www.cegepoutaouais.qc.ca
(819) 770-4012

Campus Louis-Riolland
125, boul. Sacré-Cœur
Gatineau (Québec) J8X 1C5

ATTESTATION de CONFORMITÉ ÉTHIQUE

Doctorat professionnel en éducation

La Faculté certifie avoir examiné la proposition de projet suivante :

Titre du projet *Démocratisation de l'éducation : l'accès à l'enseignement supérieur pour les allophones issus d'une première génération d'immigration*

Nom de l'étudiant ou de l'étudiante *Émilie Doyon-Doutreloux*

Programme *Doctorat professionnel en éducation, Cheminement 2, Innovation pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur*

Nom de la directrice ou du directeur *Claudia Gagnon*

Nom de la codirectrice ou du codirecteur *Charles-Antoine Bachand*

La Faculté estime que le projet proposé est conforme aux règles éthiques énoncées dans le document « *Balises relatives à une demande d'attestation facultaire de conformité éthique* ».

Intervenants dans le processus de demande :

Suzanne Guillemette, professeure responsable du Séminaire et responsable du programme de Doctorat professionnel en éducation

Julie Desjardins, vice-doyenne à la formation, Faculté d'éducation

Le présent certificat est valide pour la durée du projet, à moins d'une modification majeure exigeant une nouvelle demande.

Julie Desjardins, vice-doyenne à la formation,

Signature :

Date de la décision *29 nov 2018*



Gatineau, le 7 décembre 2018

Mme Emilie Doutreloux
Chercheuse principale
Cégep de l'Outaouais

Objet : Demande de certification éthique pour le projet intitulé : *Démocratisation de l'éducation : l'accès à l'enseignement supérieur pour les allophones issus d'une première génération d'immigration.* (no. CER-2018-12-ED)

Madame,

Le 7 décembre 2018, le Comité d'éthique de la recherche du Cégep de l'Outaouais (CER) a évalué votre projet de recherche. Suite à son analyse, nous sommes heureux de vous informer que l'émission de la certification éthique pour votre projet a été approuvée à l'unanimité.

Votre certificat éthique est valide pour une durée d'un an à compter de sa date d'émission. Votre approbation éthique pourra être renouvelée par le Comité d'éthique de la recherche suite à la réception du « Rapport de suivi continu » requis en vertu de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de notre établissement. Toute recherche en cours doit faire l'objet d'une surveillance éthique continue et cette responsabilité relève des chercheurs eux-mêmes. Toute modification au protocole de recherche devra être soumise au Comité d'éthique pour validation avant la mise en œuvre des modifications.

La présente décision a été transmise le 7 décembre 2018 à la Direction des études.

Pour la suite de vos travaux, nous vous invitons à entrer en contact avec la signataire de la présente lettre et responsable du Bureau de la recherche, afin qu'elle puisse vous appuyer dans vos démarches.

Veuillez agréer, Madame Doutreloux, l'expression de nos sentiments distingués.

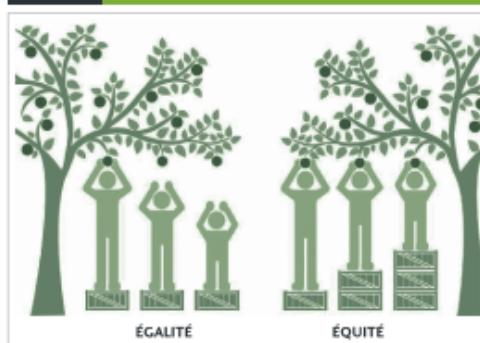
Nadine Séguin
Membre versée en recherche
Pour le Comité d'éthique en recherche

Sigle social
Campus Gabrielle-Roy
333, boul. de la Cité-des-Jeunes
Gatineau (Québec) J8Y 6M4

Campus Félix-Leclerc
820, boul. de la Gappe
Gatineau (Québec) J8T 7T7
www.cegepoutaouais.qc.ca
(819) 770-4012

Campus Louis-Riboud
125, boul. Sacré-Cœur
Gatineau (Québec) J8X 1C5

FIGURE 1 LA DIFFÉRENCE ENTRE L'ÉGALITÉ ET L'ÉQUITÉ



Source : Saskatoon Health Region, 2014

jeune, en lien avec son rapport à l'apprentissage, son rapport aux savoirs et sa liberté d'aspirer aux mêmes possibilités d'avenir que les autres. Cela ne se mesure pas nécessairement par l'obtention d'un diplôme. Une personne déploiera son plein potentiel si, peu importe jusqu'où elle a poussé sa scolarité :

« [elle] s'est sentie reconnue à l'école, si elle y a développé un sentiment d'appartenance et un rapport positif à l'apprentissage, et si elle y a acquis les capacités et l'autonomie qui lui permettent de prendre une part active à la société » (CSE, 2016, p. 7 du sommaire).

Une diversité de potentiels impliquera donc une diversité de chances. L'on parlera alors de favoriser l'*égalité des chances*, comme finalité, comme référence normative incontournable du système scolaire (Crahay, 2000).

Le concept de l'égalité des chances en éducation demeure toutefois imprécis et engendre un difficile consensus en raison de la polysémie que revêt le terme *chance* (CSE, 2016). L'on pourrait plutôt considérer cet idéal selon différentes facettes complémentaires : l'égalité d'accès, l'égalité des acquis, l'égalité des résultats et l'égalité de traitement (CSE, 2016 ; Demeuse et Baye, 2005 ; Grisay, 1984 ; Husén, 1975 ; Ross, 1983). Ce dernier s'apparente au concept d'équité, paradigme mis de l'avant actuellement dans le réseau collégial en réponse à la diversité des étudiants (Demeuse et Baye, 2005). Explorons donc ces quatre dimensions de l'égalité des chances en les explicitant et en donnant des exemples propres au contexte collégial québécois.

— L'égalité d'accès

L'égalité d'accès désigne une situation où tous les individus ou groupes d'individus ont les mêmes possibilités d'accéder à des services éducatifs dans un système scolaire public à plusieurs ordres et secteurs d'enseignement, dans la mesure où ils répondent tous aux exigences d'entrée. À l'origine des revendications pour la gratuité scolaire, l'égalité d'accès représente pour Dupriez et Verhoeven « la mère de toutes les égalités face à l'école » (2006, p. 483).

À l'enseignement collégial, l'égalité d'accès s'est concrétisée, entre autres, par le déploiement d'un important réseau de 48 cégeps sur l'ensemble du territoire de la province, permettant ainsi aux étudiants de toute origine économique ou géographique d'accéder aux études supérieures (Dassylva, 2008). On ne peut cependant parler de plein accès, car les étudiants habitant en région se trouvent légèrement défavorisés à cause d'une offre de programmes moins vaste que dans les grands centres urbains, du nombre de places limitées dans certains programmes techniques et de la distance plus considérable qu'ils doivent parcourir quotidiennement pour se rendre au collège (malgré qu'ils puissent rester dans leur région) (CSE, 2016).

— L'égalité des résultats et l'égalité des acquis

L'égalité des résultats réfère généralement à deux choses, soit :

« [...] qu'à sa sortie du système scolaire, chacun ait développé son potentiel et ait acquis un minimum commun de compétences et de connaissances pour lui permettre de prendre sa place dans la société moderne [...] ; que tous les groupes sociaux soient équitablement représentés parmi les diplômés à tous les ordres d'enseignement » (CSE, 2016, p. 49).

Dans l'optique du minimum commun, l'on pourrait parler en fait de l'égalité des acquis, qui réfère au principe éducationnel selon lequel l'école doit permettre à tous les jeunes d'effectuer les mêmes apprentissages fondamentaux (Crahay, 2000). Cela implique donc l'octroi d'une formation comparable pour tous (CSE, 2016). Au collégial, les devis ministériels qui précisent les compétences à faire développer chez les étudiants, soit les objectifs et les standards à atteindre, constituent un moyen de s'assurer de l'égalité des acquis d'un établissement à l'autre. Localement, les plans-cadres d'un programme s'inscrivent aussi dans l'idée de cerner les apprentissages essentiels pour un même cours, peu importe le professeur. La formule du tronc commun consistant à offrir le même ensemble de cours à



différentes populations étudiantes sans égard à la discipline ou bien à la spécialisation envisagée est aussi un bon exemple d'égalité des acquis. La formation générale commune prévoit un ensemble de cours de français, de philosophie, d'anglais et d'éducation physique, obligatoires pour tous, qui contribuent au développement de compétences associées aux visées de la formation collégiale et qui favorisent un socle commun de connaissances (MEES, 2017).

L'égalité des résultats s'observe aussi, dans une perspective d'acquis, à l'issue d'évaluations en étroite articulation aux apprentissages essentiels (Demeuse et Baye, 2005). À titre d'exemple, pour obtenir leur diplôme d'études collégiales, tous doivent réussir l'épreuve synthèse de leur programme (ESP) et l'épreuve uniforme de français (EUF). Le but de ces épreuves est de vérifier que chaque étudiant possède les compétences suffisantes prévues au devis ministériel de leur programme, mais également en lecture et en écriture (MESS, 2016).

La seconde perspective de l'égalité des résultats – que tous les groupes sociaux puissent être représentés au collégial et aient les mêmes chances d'obtenir un diplôme – suppose, quant à elle, que tous les étudiants, peu importe leur origine et leurs particularités, puissent avoir accès à toutes les possibilités de carrière, y compris les filières les plus valorisées, comme la médecine ou le droit (CSE, 2016). Cette forme d'égalité s'avère cependant plus complexe à concrétiser. D'une part, les efforts actuels pour égaliser les chances ne prennent pas vraiment en considération le fait que les personnes n'apprennent pas au même rythme ni que chacun présente des forces et intérêts variés : les buts et les cheminements proposés par l'école sont fréquemment les mêmes pour tous, sans possibilité d'adaptation réelle aux aptitudes initiales et au potentiel de chacun (*ibid.*). D'autre part, il y aurait un lien étroit entre le parcours scolaire suivi au secondaire et au collégial (école publique ou privée, programme régulier ou enrichi) et les probabilités de fréquenter l'université ou d'être admis dans un programme contingenté (*ibid.*). L'égalité des résultats est ainsi souvent interprétée sous l'angle méritocratique s'appuyant sur le postulat que l'école nous prépare à vivre dans une société où certains pouvoirs et positions sont réservés aux plus « méritants ». De ce fait, le système scolaire actuel permet à ceux qui sont favorisés (socialement, économiquement, etc.) de réussir et disqualifie les autres, en les classant comme « perdants » (*ibid.*).

Il faut néanmoins reconnaître que tous n'ont pas le désir ni l'envie de poursuivre des études universitaires, ou que certains possèdent des aptitudes et des habiletés autres que celles valorisées habituellement par la société. Dans cette perspective, pour mener des actions justes, il faut s'assurer de donner à

chaque personne de réelles possibilités qui lui permettront de faire des choix de carrière positifs et sensés pour elle, en percevant ces options comme une liberté, comme une voie reconnue pour s'épanouir et mettre à profit ses compétences. En vue de réellement favoriser l'égalité de résultats, il importe ainsi de mettre en place des moyens « capacitants » tout en reconnaissant la variété de cheminements et d'autres types de réussite, dont les métiers au secondaire, les techniques au collégial et la formation aux adultes (CSE, 2016 ; Sen, 2010).

Une diversité de potentiels impliquera donc une diversité de chances. L'on parlera alors de favoriser l'égalité des chances, comme finalité, comme référence normative incontournable du système scolaire.

■ L'égalité de traitement

L'égalité de traitement part du souci d'assurer des conditions d'apprentissage de qualité équitable pour tous les étudiants, « même si au départ et à l'arrivée, des inégalités individuelles de capacités ou de compétences existent et subsistent » (CSE, 2016, p. 36). Il est crucial de corriger ces inégalités en offrant la possibilité à chacun de disposer des moyens nécessaires pour parvenir à satisfaire ses projets rationnels ; les mesures d'égalité de traitement doivent être au bénéfice des plus vulnérables sans pour autant aggraver la situation entre les plus faibles et les plus forts (Rawls, 1987 ; Sen, 2010). Ainsi, au nom du bien commun, certaines ressources sont distribuées de façon inégale en vue d'atteindre une plus grande équité entre tous.

On retrouve ici le principe d'équité qui se concrétise par l'offre d'un traitement différencié qui tient compte des particularités de chacun et qui, donc, ne s'applique pas de la même façon pour tous (CSE, 2016). À titre d'exemple, l'égalité de traitement s'observe au collégial lors de la passation de l'épreuve uniforme de langue lorsque les étudiants allophones peuvent, sur demande, se prévaloir de minutes supplémentaires pour terminer leur examen en raison de leur désavantage relativement à la langue d'enseignement qui est une langue seconde (MESS, 2016). Cette mesure d'équité prend en compte les circonstances personnelles et sociales particulières d'une frange de la population étudiante dans l'objectif de lui offrir des chances équivalentes aux autres.

DOSSIER

Perspectives pédagogiques en contexte de diversité

► LA PÉDAGOGIE DE L'ÉQUITÉ

Outre la nécessité d'une équitable distribution des ressources, l'égalité des chances vise à assurer la qualité de l'expérience éducative de chacun pour lui permettre de développer son plein potentiel. Cela signifie de proposer aux étudiants des situations d'apprentissage ouvertes, où ils pourront se sentir reconnus et considérés. En classe, on peut le faire à partir de « leurs questions, de leurs préoccupations, de leurs champs d'intérêt et [de] leur savoir personnel comme levier à l'apprentissage, tout en sollicitant leur capacité à exercer des choix » (Archambault et Richer, 2007, dans CSE, 2016, p. 22).

La pédagogie de l'équité, par son approche de conscientisation, offre des pistes d'action aux professeurs qui espèrent améliorer l'expérience éducative de leurs étudiants, en s'attardant à la division sociale des ressources, du pouvoir ainsi que du savoir (Solar, 1998). Née de la convergence entre les pédagogies féministes, antiracistes et de libération, la pédagogie de l'équité est porteuse d'émancipation démocratique et s'applique naturellement aux activités de formation collégiale en vue de favoriser la réalisation concrète de l'égalité des chances. Ses racines féministes invitent à donner aux femmes une meilleure représentation dans la pensée éducative, ses origines antiracistes rappellent de considérer la problématique de la race dans les interventions, tandis que ses fondements de libération préconisent une analyse critique du rôle de l'éducation afin de permettre l'émancipation sociale des classes dominées. Ces pédagogies ont en commun de valider les différences et de contester les à priori des normes établies par la société (Weiler, 1991), permettant alors à tout un chacun de se sentir valorisé dans sa diversité et son potentiel.

La pédagogie de l'équité propose des stratégies pour assurer à tous, notamment aux groupes minoritaires et marginalisés, une qualité de leur expérience éducative.

► LES CLÉS DE LA PÉDAGOGIE DE L'ÉQUITÉ

La pédagogie de l'équité propose quatre clés pour passer à l'action, pour aider le professeur à mettre en place des stratégies favorisant l'égalité des chances : la parole, la mémoire, la participation active et le partage du pouvoir (Solar, 2007). Voici en bref les aspects à considérer.

La parole

Sur le plan individuel, la parole permet aux personnes d'exister et, sur le plan social, elle permet au groupe d'agir. Donner la parole aux groupes marginalisés les aide à sortir de l'invisibilité et à se sentir considérés. La pédagogie de l'équité inclut systématiquement des stratégies misant sur la prise de parole, tant orale qu'écrite, comme des techniques d'animation dans le but de favoriser les échanges en petits groupes, pour stimuler le partage d'expériences et éventuellement parvenir à un dialogue sur le savoir. La prise de parole rend donc la personne qui parle visible et le groupe marginalisé, en pouvoir de dire ce qu'il souhaite voir reconnu et changé. Donner la parole pourrait supposer aussi, de façon interposée, d'utiliser un langage inclusif ou de clairement mettre à jour l'absence de certains groupes dans le matériel pédagogique.

La mémoire

La pédagogie de l'équité s'attarde justement à l'omission de certains groupes dominés ou marginalisés dans les discours et dans le matériel pédagogique, en visant une reconnaissance de leur apport, de leurs savoirs, de leurs expériences. En offrant un espace pédagogique pour légitimer le vécu et pour critiquer les savoirs non inclusifs ou non représentatifs de la diversité, le professeur valorise la diversité des points de vue et permet aux étudiants de partager leurs intuitions et leurs émotions. La mémoire donne lieu de pallier le vide identitaire que peuvent ressentir certains groupes.

La participation active

La mise en place d'un climat propice à l'apprentissage dans lequel chaque membre du groupe se sent respecté constitue un élément essentiel pour favoriser l'égalité des chances. Cela suppose d'abord de porter une attention particulière à la relation pédagogique et aux interactions entre les étudiants. De plus, cela implique de rompre avec le stéréotype de l'étudiant passif. L'instauration de structures coopératives propres à l'apprentissage actif permettrait aux étudiants issus de groupes dominés d'occuper des rôles différents de ceux auxquels ils sont habituellement confinés. Comme les personnes marginalisées privilégient en général les situations de collaboration plutôt que de compétition, cette façon de faire offrirait à tous un contexte favorisant les apprentissages (Briskin, 1990; Solar, 1998). La participation active se traduit aussi par l'implication des personnes à la construction de leurs savoirs de même qu'à la définition de leurs objectifs d'apprentissage.



Le partage du pouvoir

La pédagogie de l'équité met l'accent sur le changement social. Par conséquent, en plus de donner une plus grande place aux apprenants en salle de classe, le professeur peut tenter de démystifier les savoirs enseignés en expliquant leurs construits, leurs forces et limites. Ainsi, il y a une réelle appropriation des savoirs et le développement d'une pensée critique, réflexive indispensables pour réfléchir sur l'action et agir sur la pensée. Le partage du pouvoir se matérialise par la mise en place de dispositifs de prise en charge. Enfin, le professeur qui inscrit sa pratique dans la pédagogie de l'équité souhaite aussi habiller les étudiants au regard du changement social, en transmettant des manières de faire qui favoriseront la justice sociale.

CONCLUSION

La réalisation concrète de l'égalité des chances passe par l'égalité d'accès, des acquis et des résultats, de même que de traitement. Cette finalité du système éducatif repose dès lors sur le principe d'équité. Legendre établit cette filiation claire dans sa définition du concept d'égalité des chances :

« principe fondamental de la démocratisation de l'éducation qui reconnaît le droit d'équité et les possibilités pour chaque personne, sans exception, et indépendamment de ses conditions géographiques, culturelles, économiques, sociales et de ses autres caractéristiques naturelles, au développement optimum et continu à l'éducation » (2005, p. 543).

L'égalité des chances constitue cependant un objectif exigeant, car il se situe dans la marge entre les intérêts individuels et le bien commun (CSE, 2016). L'efficacité et la pertinence des moyens mis en œuvre pour favoriser le développement du plein potentiel de tous les jeunes dépendent de la reconnaissance et de l'acceptabilité sociale de ces solutions. Le principe d'égalité se trouve par ailleurs assujéti à la liberté de chacun, impliquant une responsabilité de la personne qui doit assumer les conséquences de ses choix. Il lui revient de se mettre en action. Est-ce à dire que celui qui ne réussira pas n'aura pas su profiter des chances offertes, qu'il doit porter le fardeau de son échec ? Si les possibilités qui s'offrent à lui ne tiennent pas compte de son potentiel ni ne peuvent s'adapter à ses aptitudes initiales, c'est le système qui se trouve inapproprié (*ibid.*).

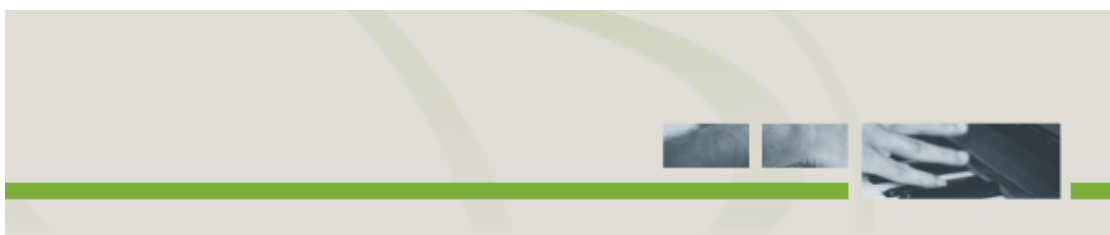
Un milieu scolaire à l'écoute ne tiendra pas l'égalité d'accès pour acquis et remettra en question ses manières de faire. Il

reconnaîtra les forces diverses des jeunes et mettra sur celles-ci pour leur faire vivre des expériences afin qu'ils en arrivent à avoir confiance en leur capacité d'apprendre et, du coup, à avoir envie d'apprendre. Il permettra à chacun de se reconnaître et de se sentir considéré, en se servant de leurs intérêts et de leurs préoccupations comme leviers vers le succès. Il proposera des modèles variés de réussite et offrira des parcours de formation qui répondent à la diversité des profils et des besoins.

Un professeur ne peut à lui seul braver les injustices sociales et scolaires qui subsistent dans le réseau collégial. Il peut toutefois adopter un leadership de type transformatif dans le cadre de son enseignement et ainsi remettre en question les façons d'utiliser le pouvoir et les privilèges qui créent ou qui perpétuent les inégalités des chances. La pédagogie de l'équité constitue une avenue en ce sens en proposant des stratégies pour assurer à tous, notamment aux groupes minoritaires et marginalisés, une qualité de leur expérience éducative. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BILLAUDOT, B. « Justice distributive et justice commutative dans la société moderne », dans *Actes des journées de l'Association Charles Gide. Justice et économie: Doctrines anciennes et nouvelles théories*, Toulouse, France, 2011.
- BRISKIN, L. *Feminist Pedagogy: Teaching and Learning Liberation*, Ottawa, Canadian Research Institute for the Advancement of Women, Feminist Perspectives, 1990.
- CLOW, B., Y. HANSON et J. BERNIER. « Connaître la différence entre l'équité et l'égalité », *L'apprentissage en ligne de l'AIGS: Se montrer à la hauteur du défi*, 2012 [gba-resource.ca/fr/?page_id=1590].
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). *Remettre le cap sur l'équité: Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*, Gouvernement du Québec, 2016.
- CRAHAY, M. *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck Université, 1^{re} édition, 2000.
- DASSYLVA, M. *La naissance des cégeps, 1964-1967, mémoire de maîtrise en Histoire*, Université du Québec à Montréal, 2004.
- DEMEUSE, M. et A. BAYE. « Pourquoi parler d'équité ? » dans BAYE, A. et collab. (dir.). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation: une approche internationale*, Bruxelles, Belgique, De Boeck, 2005, p. 149-170.
- DUPRIEZ, V. et M. VERHOEVEN. « Débat sur l'égalité à l'école. Fondements normatifs et politiques éducatives en Belgique francophone », *Les Temps Modernes*, vol. 637-638-639, n° 3, 2006, p. 479.
- ECKERT, H. « Le cégep et la démocratisation de l'école au Québec, au regard des appartenances socioculturelles et de genre », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 1, 2010, p. 149.
- FROESE-GERMAIN, B. « L'éducation publique et la justice sociale », *Perspectives*, n° 15, oct. 2014, s.p. [perspectives.ctf-fce.ca/fr/article/3049].
- GRISAY, A. « Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires », *Revue de la Direction générale de l'organisation des études*, vol. 9, 1984, p. 314.



HUSÉN, T. *Influence du milieu social sur la réussite scolaire. Perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation*, Paris, OCDE, CERI, 1975.

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES). *Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*, Gouvernement du Québec, 2017.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (MESS). *Toute l'information de A à Z. Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature*, Gouvernement du Québec, 2016.

MONIN, N. et O. MORIN. «Nouvelle définition de la justice scolaire par le socle commun de connaissances et de compétences et devenir de la professionnalité enseignante: Les questions vives dans l'enseignement des SVT au collège», dans *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010.

RATEL, J.-L. et A. PILOTE. «Les parcours universitaires et l'identité autochtone chez les étudiants des Premières Nations au Québec», dans KAMANZI, P. C., G. GOASTELLE et F. PICARD (éd.), *L'envol du décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*, Presses de l'Université du Québec, 2017, p. 169-186.

RAWLS, J. *Théorie de la justice*, Paris, Seuil, 1987.

ROSS, K.N. *Social Area Indicators of Educational Need*, Hawthorn (Victoria), Australian Council for Educational Research, 1983.

SAINT-ARNAUD, J. «Les définitions aristotéliennes de la justice: leurs rapports à la notion d'égalité», *Philosophiques*, vol. 11, n° 1, 1984, p. 157.

SASKATOON HEALTH REGION. *Better Health for All Health Status Reporting Series 3, Advancing Health Equity in Health Care*, juin 2014 [saskatoonhealthregion.ca/locations_services/Services/Health-Observatory/Documents/Reports-Publications/2014_shr_phase3_advancing_healthequity_healthcare_series.pdf].

SEN, A. *L'idée de justice*, Paris, Flammarion, 2010.

SOLAR, C. «Les quatre clés de l'équité», dans *Question d'équité en éducation et formation*, Montréal, Éditions Nouvelles, 2007, p. 13-22.

SOLAR, C. *Pédagogie et équité*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1998.

WEILER, K. «Freire and Feminist Pedagogy of Difference», *Harvard Educational Review*, n° 61, 1991, p. 449-474.

Emilie DOUTRELOUX est conseillère pédagogique au Cégep de l'Outaouais et doctorante en Éducation. Elle s'intéresse aux questions de justice sociale. Ses études lui ont permis d'observer la coopération sous diverses facettes, dans différents pays. Ses récents travaux traitent de la démocratisation de l'enseignement supérieur.
emilie.doutreloux@cegepoutaouais.qc.ca



ÉPARGNER AU FONDS

C'EST SE SIMPLIFIER LA VIE AVEC L'ÉPARGNE AUTOMATIQUE.



Veuillez lire le prospectus avant d'acheter des actions du Fonds de solidarité FTQ. Vous pouvez vous procurer un exemplaire du prospectus sur le site Web fondsftq.com, auprès d'un responsable local ou aux bureaux du Fonds de solidarité FTQ. Les actions du Fonds de solidarité FTQ ne sont pas garanties, leur valeur fluctue et leur rendement passé n'est pas indicatif de leur rendement dans l'avenir.

www.fondsftq.com/automatique
1 800 567-FONDS (3663)

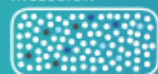
ANNEXE L. OUTIL D'AIDE À LA PRISE DE DÉCISION

OUTIL D'AIDE À LA PRISE DE DÉCISION FAVORISANT L'INCLUSION ET L'ÉQUITÉ

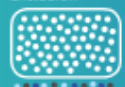
DES CONCEPTS À DÉMÊLER

L'inclusion

INCLUSION



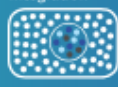
Exclusion



Séparation



Intégration



Un cégep inclusif :

- s'adapte à l'ensemble des besoins des étudiant-e-s ;
- tire profit de la diversité culturelle et sociale et la conçoit comme une richesse ;
- offre un accès à l'éducation équitable pour tous ;
- s'intéresse au développement d'une société plus juste. (CSE, 2010)

L'équité

- Égalité : Offrir la même chose à tout le monde.
- Équité : Distribuer en fonction des besoins.



Égalité

Équité

3 QUESTIONS À SE POSER POUR ÉVITER L'EXCLUSION

- Qui en bénéficie?
- Qui en est exclus?
- Ai-je consulté les différents groupes marginalisés?

4 CLÉS POUR PRENDRE UNE DÉCISION INCLUSIVE ET ÉQUITABLE

1

Organisation d'événements

Quand j'organise un événement social, sportif, culturel, académique, etc., l'accessibilité universelle est un critère de décision dès la première phase de planification.

Ex. : rampes d'accès, variété de supports visuels et auditifs, signalisation adéquate, nourriture, etc.

2

Production d'écrits

Quand je produis des textes et des présentations, je porte une attention particulière à leur accessibilité et leur représentativité.

Ex. police et taille de caractère, écriture inclusive, contraste des couleurs, sélection des images et descriptions, choix des exemples et des auteurs.

3

Offre de services

Quand j'offre un service, je tente de me mettre à la place de la personne (empathie) en pensant particulièrement aux populations marginalisées, et j'ajuste mon offre en conséquence.

Ex. Je m'assure d'offrir plusieurs moments et options pour communiquer; je m'assure que les éléments visuels soient appropriés et représentent la diversité, etc.

4

Exercice de l'autorité

Quand je suis dans une position d'autorité (évaluation, supervision, recrutement, embauche) je tiens compte de la diversité et je prends garde aux biais possibles – en faveur ou à l'encontre – de personnes marginalisées.

Ex. Quand j'évalue une candidature ou une copie, quand je réfléchis aux moyens de recruter des étudiant-e-s et des enseignant-e-s, je ne me laisse pas influencer par la consonance du nom, le sexe, le genre, le handicap, etc.

ANNEXE M. RAPPORT D'ÉVALUATION DU PROJET I

Université de Sherbrooke

Faculté d'éducation

Doctorat professionnel en éducation

Rapport d'évaluation du projet 1

Emilie Doyon-Doutreloux 04 547 119

Présenté à Madame Annick Lenoir et Monsieur Charles-Antoine Bachand

Dans le cadre du cours

Projet I (DED 921)

29 juin 2017

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	4
1. PRESENTATION DU PROJET	4
1.1 Pertinence sociale	4
1.2 Pertinence théorique	6
1.3 Besoin du milieu professionnel.....	7
1.4 Question et objectifs	8
2. METHODOLOGIE	9
3. CRITERES DE QUALITE ET INDICATEURS	10
3.1 CRITERE METHODOLOGIQUE DE LA TRANSFERABILITE.....	11
3.2 Critère relationnel de l'équilibre.....	11
4. DESCRIPTION ET DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET.....	12
4.1 Préparation.....	13
4.2 Exécution	14
4.3 Analyse	15
4.4 Validation.....	15
5. ÉVALUATION DE LA DEMARCHE	16
5.1 Préparation.....	16
5.2 Exécution	18
5.3 Analyse	19
5.4 Validation.....	19
6. RESULTATS	20
6.1 Présentation.....	21
6.2 Critique	31
7. RETOMBEES	33
7.1 Organisations	34
7.2 Acteurs.....	34
7.3 Pertinences sociales et théoriques.....	35
7.4 Projet II	36
CONCLUSION	37
BIBLIOGRAPHIE.....	38

INTRODUCTION

Ce rapport représente la conclusion du projet I prévu au Doctorat professionnel en éducation de l'Université de Sherbrooke. Il propose un rappel des objectifs du projet et des éléments méthodologiques clés, la présentation des indicateurs retenus pour évaluer la qualité du projet, une description de la mise en œuvre du projet, l'évaluation de la démarche et des résultats du projet, l'analyse des retombées et de la pertinence sociale et théorique pour se terminer en posant les bases du projet II à venir.

1. PRESENTATION DU PROJET

Le projet d'intervention qui nous intéresse s'intitule : L'Accès à l'enseignement supérieur pour les allophones¹ issus d'une première génération d'immigration. Il se situe à l'ordre collégial, dans un Cégep public : à l'éducation régulière du Cégep de l'Outaouais. Il a pour objectif général de favoriser l'accès aux études collégiales pour les allophones issus d'une première génération d'immigration.

1.1 Pertinence sociale

Le réseau des cégeps fête son cinquantième anniversaire cette année. Déployé en 1967, quelques mois après l'adoption de la Loi des collèges d'enseignement général et professionnel, il répond aux recommandations de la commission royale d'enquête sur l'enseignement tenue de 1961. Les cégeps ont pour finalité la démocratisation de l'enseignement supérieur (UNESCO, 1998, Conseil supérieur de l'éducation, 2016, Dassylva, 2004), c'est-à-dire l'égalité des chances d'accès au plus grand nombre, sans distinction d'appartenance sociale (sexe, origine socioéconomique ou ethnoculturelle, etc.). (Kamanzi et al., 2012, p.1). Le principe d'égalité des chances s'observe d'abord par l'égalité d'accès, tant physique qu'administratif, aux institutions d'enseignement. (Legendre, 2005, p. 543) Puis, par l'égalité de traitement ou de moyens, qui garantit à tous les élèves une expérience scolaire de qualité, dans tous les contextes. (CSE, 2016,

¹ Individus diplômés hors du Québec « qui ont intégré le réseau d'enseignement collégial québécois par voie d'équivalence ou qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires délivré par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, et dont la langue d'enseignement au secondaire n'était ni le français ni l'anglais » (Gouvernement du Québec, 2016, p.3).

p. 36) Et finalement, par l'égalité de résultat, voulant que « tous les groupes sociaux soient équitablement représentés parmi les diplômés (...) et (...) que chacun ait acquis un minimum commun de compétences et de connaissances pour lui permettre de prendre sa place dans la société moderne. » (CSE, 2016, p. 49)

L'UNESCO dans sa *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle* (1998) reconnaît la responsabilité des institutions d'enseignement dans l'instrumentalisation de la démocratisation de l'enseignement supérieur : « L'accès à l'enseignement supérieur de membres de certains groupes cibles spéciaux, comme les populations autochtones, les minorités culturelles et linguistiques, les groupes défavorisés, les peuples subissant une occupation et les personnes souffrant de handicaps, doit être activement facilité (...). Une aide matérielle spéciale et des solutions éducatives peuvent contribuer à surmonter les obstacles auxquels se heurtent ces groupes pour accéder à l'enseignement supérieur et poursuivre leurs études. » (UNESCO, 1998, p. 5 et 6) Dans la même veine, le ministère de l'Éducation (1998), dans sa Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, souligne à son tour l'obligation d'égalité des chances des institutions d'enseignement et ajoute qu'il devrait s'agir d'un objectif fondamental pour le milieu de l'éducation que de « favoriser, dès le départ, l'intégration – dans toutes les acceptions du terme – de l'élève nouvellement arrivé et de lui offrir ainsi les mêmes chances de réussite qu'aux autres élèves. » (Ministère de l'Éducation, 1998, p. 6) En définitive, la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incomberait à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement :

Direction d'établissement de même que personnel enseignant, professionnel et de soutien établiront, d'un commun accord, les stratégies d'intervention à utiliser, pour s'acquitter de leur responsabilité de soutenir l'intégration des nouveaux arrivants et des nouvelles arrivantes. (*Ibid.* p. 20)

1.2 Pertinence théorique

Abondamment analysée sous l'angle de l'origine socioéconomique des étudiants (Dandurand, 1986, Kamanzi et al., 2012), l'étude de la démocratisation de l'éducation devrait aujourd'hui considérer l'origine ethnique. (Fortier et Deschenaux, 2015) De nos jours, les titulaires d'un diplôme collégial ou universitaire (enseignement supérieur) ont généralement de meilleurs débouchés sur le marché du travail, sont moins exposés au risque du chômage et perçoivent un revenu plus élevé tout au long de leur vie professionnelle. (Frenette, 2014) De plus, selon Potvin et Leclercq (2014), le système éducatif joue un rôle central dans l'intégration des immigrants.

Des écrits démontrent comment certaines pratiques institutionnelles, telles que l'évaluation ou le classement, la surévaluation ou la sous-évaluation des problèmes et des soutiens offerts, désavantagent les étudiants immigrants. (Cochran-Smith, 2004 ; Kushnick, 1999) Au secteur des adultes, Potter et Ferguson (2003) mentionnent aussi des biais lors des jugements professionnels et des procédures de classements des étudiants immigrants. Finalement, plusieurs chercheurs ont repris le modèle de Cross (1981) qui identifie trois obstacles à la participation des adultes à la formation, soit : (1) les obstacles de nature situationnelle, qui font référence aux situations quotidiennes et aux facteurs liés à l'environnement physique et social immédiat de la personne, tels que l'économie, la culture, et la structure familiale (2) les obstacles de nature dispositionnelle liés aux attitudes, aux croyances et aux connaissances que l'individu entretient à l'égard de l'éducation et de l'apprentissage en lien avec ses valeurs et la perception qu'il a de lui-même comme apprenant, et (3) les obstacles de nature institutionnelle qui, quant à eux, sont liés aux programmes, aux politiques, aux procédures et aux pratiques qui régissent le contexte d'enseignement (Cross, 1981, p.98, 100 et 104). En reprenant les travaux de Cross (1981) des chercheurs ont adapté et raffiné ces mêmes trois obstacles pour en offrir de nouvelles déclinaisons, par exemple les freins psychosociaux et les obstacles informationnels (Darkenwald et Merriam, 1982), ou encore les troubles d'apprentissages (Lemire, 2010). Toutefois, les études réalisées, bien que fort pertinentes, s'intéressent davantage au vécu scolaire de niveau primaire ou secondaire (Mc Andrew, 2015,

Beiser et al., 1998, Anisef et Kilbride, 2001, McAndrew et al., 2008) ou encore à la formation générale des adultes (Potvin et Leclercq, 2010 et 2014) et à l'université (Kanouté, 2012, Sauvé, 2007, Bouteyre, 2008). Peu de recherches se penchent sur les obstacles d'accès à l'enseignement supérieur collégial vécus par les immigrants allophones. À cet égard, nous sommes d'avis qu'étudier les obstacles de nature institutionnelle serait à propos pour plusieurs raisons : premièrement, il s'agit d'un sujet scientifiquement peu documenté. Deuxièmement, cette exploration permettrait au Cégep de l'Outaouais de découvrir les facteurs favorisant l'accès aux études supérieures pour les personnes immigrantes qui pourraient être bénéfiques au cheminement Tremplin DEC Accès français. Finalement, des trois types d'obstacles énumérés par Cross (1981), les embûches de nature institutionnelle sont celles sur lesquelles il est possible, en tant qu'intervenant, d'exercer un réel pouvoir de changement.

1.3 Besoin du milieu professionnel

À l'instar de la quasi-totalité des cégeps, le Cégep de l'Outaouais offre à ses étudiants l'option d'intégrer les études supérieures collégiales par une session au sein du cheminement Tremplin DEC. Ce cheminement vise à faciliter l'intégration au cégep d'un groupe de la population étudiante en offrant des formules aux objectifs distincts (ex. : accompagner les étudiants vivant une indécision au regard d'un projet d'étude, favoriser le processus de retour aux études après une interruption, faciliter l'intégration des étudiants issus des communautés culturelles, etc.). (Picard et al, 2013, p. 83) Ainsi, implanté en 2014-2015, le profil Accès français est destiné aux étudiants ayant complété l'équivalent d'un diplôme d'études secondaires (DES) dans un établissement scolaire non francophone (SRAM, 2016). Il offre la possibilité aux étudiants allophones s'étant qualifiés en deçà du seuil minimal requis en langue française exigé par le Cégep de l'Outaouais², de parfaire, dans le cadre d'un cours d'amélioration du français, leurs connaissances de la langue avant d'intégrer le programme d'études menant au DEC de leur choix (Cégep de l'Outaouais, 2016).

² Les conditions d'admission générales au collégial sont fixées par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Néanmoins, quelques conditions supplémentaires déterminées par l'institution peuvent également s'ajouter aux règles ministérielles (SRAM, 2016), tel que le test de classement en français exigé au Cégep de l'Outaouais.

La structure même du profil Accès français permet de servir de pont entre la fin des cours du programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI) offert par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) et le début des études collégiales à l'éducation régulière. Selon le service d'aide à la réussite et au cheminement scolaire (SARCS) du Cégep de l'Outaouais, les demandes d'admission de la part d'immigrants allophones, provenant tant du PILI que de l'extérieur, demeurent peu nombreuses, et de celles-ci, seule une faible proportion est acceptée. En effet, le SARCS estime que 84 étudiants allophones ont fait une demande d'admission en 2014-2015 et que seulement 27 ont pu être admis (Cégep de l'Outaouais, 2015).

1.4 Question et objectifs

Ce projet de recherche de type inductive tente de répondre à la question suivante : considérant les visées de démocratisation de l'éducation dans le système québécois et l'importance qu'il devrait accorder à une certaine forme d'égalité des chances y compris pour les étudiants issus de l'immigration, quels facteurs institutionnels influencent l'accès à l'enseignement supérieur collégial pour les étudiants allophones issus de l'immigration?

La recherche proposée est répartie en deux temps, soit le Projet I et le Projet II. L'objectif général des projets I et II est le même, soit de favoriser l'accès aux études collégiales pour les allophones issus d'une première génération d'immigration. Les objectifs spécifiques, quant à eux, sont répartis sur les deux projets et vont ainsi :

Identifier les pratiques institutionnelles objectives et perçues favorisant l'accès aux études collégiales pour les étudiants allophones issus de l'immigration ;	Projet I
Identifier les embûches institutionnelles objectives et perçues à l'accès aux études collégiales pour les étudiants allophones issus de l'immigration ;	Projet I
Proposer de nouvelles pratiques favorisant l'accès à l'enseignement supérieur collégial pour les étudiants allophones issus de l'immigration.	Projet II

2. METHODOLOGIE

Ce premier projet s'inscrit dans un paradigme interprétatif propre à la recherche qualitative/interprétative qui cherche à dresser, à travers une étude de cas multiples, un portrait des embûches institutionnelles et des pratiques existantes favorisant l'accès aux études collégiales pour les étudiants issus de l'immigration. Cette approche privilégie le socioconstructivisme et permet de « comprendre la dynamique d'un phénomène étudié grâce à l'accès privilégié de la chercheuse à l'expérience de l'autre (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011 p. 115). » La recherche s'appuie sur la théorie des obstacles à la participation des adultes à la formation de Cross (1981). L'expérience de Potvin et Leclercq (2014) étudiant les facteurs qui affectent la trajectoire scolaire de jeunes issus de l'immigration en formation générale des adultes est également du nombre des références théoriques phares de cette expérimentation.

Les données recueillies lors du projet I permettront de répondre aux deux premiers objectifs de la recherche, soit :

- a) Identifier les pratiques institutionnelles objectives et perçues favorisant l'accès aux études collégiales pour les étudiants allophones issus de l'immigration ;
- b) Identifier les embûches institutionnelles objectives et perçues à l'accès aux études collégiales pour les étudiants allophones issus de l'immigration ;

Les données recueillies lors de ce même projet permettront également de produire des portraits d'étudiants mettant en exergue les obstacles institutionnels d'accès aux études supérieures. Ces portraits seront étudiés lors du projet II.

L'échantillon visé par ce projet est de type théorique puisque les cas à l'étude n'ont pas été choisis pour des raisons statistiques, mais plutôt suivant des critères de potentielle découverte (Gagnon, 2005, p.47) comportant des caractéristiques propres et communes suscitant l'intérêt (Stake, 1995). De ce fait, notre recherche multicas étudie des cas dits similaires. Tel que suggéré par Benbasat et *al.* (1983) et Lucas (1974), dans Gagnon (2005), nous avons établi deux règles à partir desquelles choisir les cas composant l'échantillon (p.46), notamment (1) des étudiants allophones issus d'une première génération d'immigration, qui, dans leur processus d'accession

aux études collégiales, (2) ont connu des difficultés d'ordre institutionnelles. Ces difficultés peuvent être liées soit aux programmes, aux politiques, aux procédures ou aux pratiques qui régissent le contexte d'enseignement. La thématique abordée étant considérée comme tabou ou intime, nous avons privilégié un échantillon de volontaires (Beaud, 2009, p. 263) détenant l'expertise pertinente par rapport à l'objet d'étude et acceptant de verbaliser celle-ci. (Savoie-Zajc, 2009, p.348) Outre les participants étudiants, des participants intervenants ont également été interpellés. Ces intervenants institutionnels ont été sélectionnés en fonction des postes qu'ils occupent.

La recherche s'appuie sur la méthode de cas de Stake (1995) et implique la conduite d'entrevues semi-dirigées. Ces entretiens d'une durée approximative d'une heure ont permis d'interroger 6 étudiants et 4 intervenants (professionnels et enseignants). Les questions se sont inspirées de la recherche de Potvin et Leclercq (2014). Auprès du groupe d'étudiants, elles abordaient les thèmes du parcours migratoire, du vécu scolaire des participants, ainsi que des défis de nature institutionnelle rencontrés. Les questions au groupe d'intervenants abordaient quant à elles les pratiques déclarées et opinions des acteurs institutionnels à l'égard des pratiques, services, règles, mode de fonctionnement et instrumentation utilisés envers les étudiants issus de l'immigration qu'ils côtoient. Ces entrevues ont été enregistrées afin de permettre des retours éventuels lors de l'étape de validation auprès des participants. Une recherche documentaire et statistique a permis de compléter la cueillette de données.

3. CRITERES DE QUALITE ET INDICATEURS

Établis en début de projet, les critères de qualité du projet de recherche contribuent à l'évaluation de l'atteinte des objectifs en cours et en fin de parcours. Ces critères, associés à des indicateurs particuliers et des méthodes de collecte d'informations, permettent de témoigner de la qualité de la mise en œuvre du projet. La démarche entreprise a mobilisé deux critères : un premier de nature méthodologique et un second de nature relationnelle.

3.1 Critère METHODOLOGIQUE DE LA TRANSFERABILITE

Guba et Lincoln (1982), propose quatre critères de rigueur adaptés à la recherche qualitative/interprétative. De ceux-ci, nous avons retenu celui de la transférabilité. Selon Savoie-Zajc (2011), la transférabilité fait office de validité externe (p.140). C'est dans un souci de réutilisation des savoirs produits que s'opère cette transférabilité. « En quoi est-ce que ce savoir produit auprès de cet échantillon de personnes peut-il aider à comprendre la dynamique d'une autre situation qui possède des caractéristiques similaires ? » (Ibid, p. 358) Ce critère est d'autant plus pertinent dans la recherche que nous menons puisque les résultats de la première collecte de données seront réinvestis dans la deuxième partie du projet.

Deux indicateurs nous permettent d'observer l'atteinte de ce premier critère:

- L'intelligibilité du processus. Les étapes du projet et ses raisonnements sous-jacents sont compris par autrui. Pour y parvenir, il est conseillé de prodiguer une description riche du contexte et du milieu, et de tenir une chronologie des décisions méthodologiques. Le journal de bord a servi d'outil de consigne de ces éléments.
- Le réinvestissement du produit du projet I dans le projet II. Des portraits de cas seront produits à l'issue des entrevues semi-dirigées pour être utilisées dans les éventuels groupes de travail formés lors du projet II.

3.2 Critère relationnel de l'équilibre

Lincoln (1995) et Manning (1997) proposent un ensemble de critères relationnels particulièrement appropriés à la dynamique inhérente aux recherches qualitatives/interprétatives, c'est-à-dire à leur nature interactive, collaborative et socioconstructiviste prenant source dans le rôle actif du participant comme constructeur de sens, de concert avec le chercheur (Savoie-Zajc, 2011, p.142). Nous avons retenu le critère de l'équilibre dans ce premier projet. Il met « en évidence l'importance de faire en sorte que les points de vue représentés dans la recherche correspondent bien aux « différentes voix exprimées. » (Savoie-Zajc, 2011, p. 142) Il importe, pour le chercheur, de manifester un souci de pondération dans l'expression de la dynamique étudiée, en s'efforçant de ne pas avantager un groupe plus qu'un autre. (Ibid, p.142)

Deux indicateurs nous permettent d'observer l'atteinte de ce deuxième critère:

- La pondération des portraits;
- La fidélité de l'expression de l'expérience vécue des participants (perçue et interprétée par les participants) reflétée dans les portraits.

4. DESCRIPTION ET DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET

Le projet de recherche a été conçu selon les étapes proposées par le modèle d'étude de cas de Stake (1995) qui subdivise la trame de temps en quatre étapes : (1) l'étape de la préparation durant laquelle est conceptualisé l'objet et où la sélection de problèmes à étudier est arrêtée; (2) L'étape de l'exécution, durant laquelle se tient la collecte de données ; (3) L'étape d'analyse qui prévoit la recherche de schémas dans les données recueillies ; (4) L'étape de la validation où, après triangulation, des interprétations sont sélectionnées.

Le schéma suivant reprend les étapes de Stakes (1995), leur donne une place temporelle et précise les actions réalisées pour chacune.

Étapes de Stake		Opérationnalisation	Échéancier
PRÉPARATION	Conceptualisation de l'objet à l'étude pour ancrer le cas ;	Recherche documentaire.	Janv. à août 2016
	Sélection de phénomènes, de thèmes ou de problèmes à étudier (question de recherche) ;	Confirmation de la problématique avec comité doctoral et Cégep de l'Outaouais;	
		Obtention des certifications éthiques nécessaires;	
		Préparation des outils de collecte et d'analyse de données avec l'enseignante responsable la résidence ;	Sept à déc. 2016
		Sélection des participants étudiants (échantillonnage – passation d'un questionnaire pour les étudiants allophones)	
EXÉCUTION	Collecte de données ;	Passation des entrevues semi-dirigées. (groupes étudiants et intervenants)	Janv. à mars 2017
		Extraction de données statistiques.	
ANALYSE	Recherche d'un schéma dans les données ;	Analyse thématique Analyse phénoménologique situationnelle	Avril à juin 2017
VALIDATION	Triangulation d'observations clés et d'éléments d'interprétation ;	Validation des données recueillies auprès des participants intervenants;	Sept à déc. 2017
	Sélection d'interprétations ;	Préparation des descriptions (portraits) des cas pour le projet II;	
	Formulation d'affirmations ou généralisation à partir du cas	Validation des portraits auprès des participants étudiants allophones.	

4.1 Préparation

Au cours de l'étape de préparation, le diagnostic de situation s'est opéré à l'aide d'une grille empirique (rapport initial) mettent en avant plan le contexte historique duquel la situation est née, le milieu professionnel où elle se retrouve et les acteurs en présence. À travers le montage du cahier des charges, le processus d'évaluations éthique et les discussions avec le comité de direction, le projet s'est davantage confirmé. En ce qui a trait aux outils d'échantillonnage et de collecte de données, une validation interne et externe a été exercée en suivant les recommandations de Blais et Durand (2009). Les questionnaires d'échantillonnage

ont ainsi été validés par une experte externe, Zuleica Marciano, chargée de projet au Service d'intégration au travail de l'Outaouais (SITO), familière avec la population cible et la problématique étudiée. Également, ces mêmes questionnaires d'échantillonnage ont fait l'objet d'un pré test administré à un petit nombre de personnes faisant partie de la population à l'étude, mais pas de l'échantillon lui-même (Blais et Durand, 2009, p.480). Les canevas de discussion, étant quant à eux calqués sur les thèmes et les questions d'entrevues semi-dirigées de Potvin et Leclercq (2014), étaient réputés avoir passé l'évaluation interne et n'ont, par conséquent, pas été revalidés par une experte externe. (Blais et Durand, 2009, p. 470) À travers des notes réflexives tenues dans le journal de bord, des discussions avec le comité de direction et la professeure de résidence, des écarts ont été observés au niveau de l'échantillon. En effet, l'échantillon recherché n'était pas au rendez-vous : les nouvelles vagues d'immigration faisaient en sorte que la population immigrante inscrite au Programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI) du Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) ne correspondait pas au profil recherché en raison de leur âge et de leur niveau de maîtrise de la langue. L'échantillonnage s'est alors élargi à d'autres organismes tels que le Centre jeunesse emploi de l'Outaouais et son réseau de partenaires.

4.2 Exécution

L'étape d'exécution s'est déroulée sans heurts. Les participants ont tous signé les formulaires d'invitation et de consentement prescrits par les règles d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Les entrevues semi-dirigées ont eu lieu dans les locaux du Cégep de l'Outaouais et ont été enregistrées. Lors des entretiens, les participants étudiants avaient à leur disposition des atlas, une ligne du temps et des crayons pour faciliter la communication. À la demande de la chercheuse, les participants se sont tous attribué un nom fictif. C'est ce nom qui a été employé pour la sauvegarde des données et la prise de note. L'extraction de données statistiques s'est réalisée en collaboration avec le Service d'aide à la réussite et au cheminement scolaire du Cégep de l'Outaouais (SARCS) et le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) et a permis de recenser les raisons de refus des populations étudiantes immigrantes.

4.3 Analyse

L'analyse thématique des données qualitatives a suivi l'ordre des questions posées en entrevue (entrevues semi-dirigées). À l'aide du logiciel de traitement et d'analyse de données qualitatives Atlas Ti, nous avons cherché les schémas de réponses des participants s'apparentant aux deux questions suivantes : (1) Quelles sont les pratiques institutionnelles objectives et perçues favorisant l'accès aux études collégiales pour les étudiants allophones issus de l'immigration et (2) Quelles sont les embûches institutionnelles objectives et perçues à l'accès aux études collégiales pour les étudiants allophones issus de l'immigration. Le regard subjectif des participants étudiants sur les facteurs explicatifs jugés comme les plus déterminants de leur parcours nous a particulièrement interpellés.

4.4 Validation

La méthode de cas de Stake (1995) est reconnue pour son emphase portée à la validation des données (p. 242) et recommande d'utiliser la triangulation. Les données recueillies auprès des étudiants lors des entrevues semi-dirigées ont donc été validées par les participants eux-même dans un premier temps. Puis, elles ont été croisées avec les données recueillies auprès des participants intervenants dans le but de faire ressortir les parallèles existants, pour finalement être bonifiées par les données statistiques obtenues au Service d'aide à la réussite et au cheminement scolaire (SARCS) du Cégep de l'Outaouais et au Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM). Une deuxième phase de validation est prévue à l'automne, lors de l'amorce du Projet II. En vue de la création de portraits d'étudiants, les témoignages des participants étudiants seront retranscrits et résumés. Ces portraits seront présentés aux participants étudiants avant d'être étudiés en groupe de travail pour ultimement formuler des recommandations d'amélioration des pratiques. Finalement, une communication des résultats est aussi prévue à l'hiver 2018. Celle-ci rendra possible un autre moment de régulation lorsqu'à travers des discussions avec des professionnels, le projet et ses retombées seront discutés à nouveau.

5. ÉVALUATION DE LA DEMARCHE

La présente section propose un inventaire des différentes forces et limites identifiées au cours des quatre étapes de l'étude de cas.

5.1 Préparation

La grande ouverture accordée en début de parcours par la Direction des études du Cégep de l'Outaouais en regard à la réalisation du projet de recherche est sans conteste une force de sa mise en œuvre. Néanmoins, deux défis de taille se sont présentés à l'étape de la préparation. Le premier défi a été rencontré au moment de la recherche documentaire et le second lors du recrutement des participants (échantillonnage).

Premièrement, nous avons été surpris de constater l'absence d'obligation de reddition de compte du Gouvernement du Québec en matière de francisation et d'évaluation des programmes de francisation. Ceci explique notre difficulté à débusquer des études approfondies sur l'impact des formations en francisation et des statistiques sur la fréquentation et la complétion des cours de francisation au Québec. À ce sujet, l'Institut de recherche en économie contemporaine (IREC), dans son rapport intitulé *Le Québec rate sa cible : Les efforts du Québec en matière de francisation et d'intégration des immigrants* (2016) recommandent au Gouvernement du Québec de fixer des objectifs clairs en matière de francisation et de les rendre publics régulièrement. (Ferretti, 2016, p. 56) De plus, dans le double objectif de dresser un portrait de la présence des immigrants allophones en Outaouais et de documenter les opportunités de passerelles entre le programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI) offert par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) et le début des études collégiales à l'éducation régulière, nous avons contacté les responsables du PILI en Outaouais. Ces derniers nous ont informés avoir signé des ententes formelles de non-divulgence d'information au sujet des inscriptions et de la fréquentation des allophones au programme de francisation. Finalement, les documents institutionnels du Cégep de l'Outaouais étudiés, tels que le *Projet éducatif* (2003) et le *Plan stratégique* (2011), ne faisaient nulle part mention de la diversité des populations étudiantes, ou d'accès aux études supérieures. De ce fait, tel que souligné dans le rapport initial, le Cégep de l'Outaouais paraît n'avoir mis aucun outil en place permettant de mieux comprendre

la réalité que vivent les étudiants allophones issus de l'immigration et il ne semble néanmoins pas exister d'outils concrets mis en œuvre pour permettre une réelle égalité des chances dans le respect de la réalité des populations allophones immigrantes.

Deuxièmement, l'échantillonnage prévu à cette étape s'est avéré plus complexe que planifié. Tel que mentionné précédemment, les récentes vagues d'immigration ont circonscrit le portrait des étudiants inscrits aux programmes d'intégration linguistique pour les immigrants. En décembre et janvier, au moment des visites des groupes de finissants du PILI, les étudiants inscrits étaient majoritairement des réfugiés retraités qui n'envisageaient pas un retour aux études, ou encore des immigrants économiques prêts à intégrer le marché du travail immédiatement. Pas de trace des jeunes résidents permanents rencontrés les années précédentes. Quant à elle, l'invitation à participer à la recherche lancée auprès des étudiantes et étudiants inscrits au profil Accès français du Cheminement Tremplin DEC du Cégep de l'Outaouais a reçu un grand nombre de réponse. Néanmoins, bien que les étudiants volontaires issus du profil Accès français aient vécu des difficultés d'ordre institutionnel au moment de leur admission au Cégep, ils avaient tous finalement réussi à y être admis. Idéalement, la recherche souhaitait aussi rencontrer des étudiants ayant vécu des embûches qui les avaient empêchés d'accéder aux études collégiales. Après vérification, nous avons appris que les dossiers des étudiants (issus de l'immigration ou non) qui étaient refusés n'étaient pas conservés et qu'il nous était, par conséquent, impossible de les joindre. C'est le Centre jeunesse emploi de l'Outaouais, à travers son programme Passeport travail, qui nous a permis de rejoindre certains participants étudiants correspondant au profil recherché. Le programme Passeport travail s'adresse aux nouveaux arrivants âgés de 16 à 40 ans qui souhaitent, entre autres, se familiariser avec les appellations d'emploi, les professions et le système scolaire québécois ; clarifier leur objectif d'emploi et dresser un plan d'intégration professionnelle tout en développant un réseau de contacts. L'hypothèse alors avancée était que les individus ayant essuyé un refus lors de l'inscription au Cégep de l'Outaouais pouvaient s'être tournés vers un programme d'intégration à l'emploi. Le CJEO a bien accueilli le projet de recherche et a accepté de diffuser un message d'invitation à l'intention des 400 anciens participants au programme. Nous avons également été invités à participer à un événement de réseautage professionnel auquel étaient conviés les

participants au programme afin de faciliter les contacts. Nous déplorons le manque de suivi du Service d'aide à la réussite et au cheminement scolaire du Cégep de l'Outaouais (SARCS) et du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) au sujet des étudiants non admis et suggérons qu'il contribue à la méconnaissance des chercheurs et des administrateurs d'institutions à propos des réalités vécues par les populations étudiantes immigrantes, en plus de rendre difficile la concrétisation de la mission de démocratisation de l'enseignement supérieur poursuivi par les cégeps.

Les critères de qualités ont été respectés lors de cette première étape. LE CRITERE méthodologique de la transférabilité s'est manifesté à travers l'indicateur de l'intelligibilité du processus. Le rapport initial a prodigué une description riche du contexte et du milieu, et le cahier des charges a présenté les orientations méthodologiques. L'engagement prodigué auprès des participants lors de la période d'échantillonnage, notamment lors des visites des groupes en salle de classe et de la présence de la chercheuse à l'activité de réseautage du CJEO, témoigne quant à lui du respect du critère relationnel de l'équilibre.

5.2 Exécution

La discipline de la chercheuse au chapitre du respect du calendrier établi représente une force à cette étape d'exécution caractérisée par la cueillette de données. L'immense collaboration du Service d'aide à la réussite et au cheminement scolaire du Cégep de l'Outaouais (SARCS) et du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) a permis, faute de retrouver les étudiants refusés, d'extraire des statistiques sur les raisons de refus des immigrants de première génération. La passation des entrevues a été fluide, malgré certains retards et oublis des participants étudiants.

À cette étape, le critère relationnel d'équilibre a été hautement sollicité. Il importait pour la chercheuse de prodiguer un engagement prolongé auprès des participants tout en manifester un souci de pondération dans l'expression de la dynamique étudiée.

5.3 Analyse

Les forces identifiées à l'étape de l'analyse des données recueillies lors des entrevues semi-dirigées et des extractions de rapports statistiques et de listes dans la base de données Dali du SRAM sont surtout d'ordre technologique. Le logiciel de traitement et d'analyse de données qualitatives Atlas Ti a été fort utile et a permis à la chercheuse de codifier et de commenter les entrevues audio, de créer des schémas et de constater des occurrences. La principale contrainte vécue à cette étape était le temps. En raison des retards survenus à l'étape d'échantillonnage, du calendrier de travail de la chercheuse et des contraintes du programme doctoral, le créneau horaire réservé à l'analyse des données a été comprimé.

En cours d'analyse la chercheuse a réalisé que plusieurs caractéristiques de l'échantillon à l'étude étaient similaires à une autre population étudiante, celle des étudiants de première génération. Comme l'indique le critère méthodologique de la transférabilité, les savoirs produits lors du projet I pourraient être utilisés pour comprendre les dynamiques que vivent les étudiants de première génération, sujet qui intéresse actuellement les services pédagogiques du Cégep de l'Outaouais. Pour ce qui est du critère relationnel de l'équilibre, il s'est manifesté dans la préoccupation constante de la chercheuse à présenter une analyse fidèle à l'expression de l'expérience vécue des participants. Afin de ne pas avantager un groupe plus qu'un autre dans l'analyse et l'interprétation des données, une explicitation des aprioris a été réalisée par la chercheuse avant l'analyse des données. Celle-ci a permis de mettre sur papier les biais de la chercheuse et de diminuer la charge émotionnelle entraînée par le sujet traité.

5.4 Validation

Le modèle d'étude de cas choisi, soit celui de Stake (1995), a représenté une véritable force à cette ultime étape puisqu'il met l'emphasis sur la validation des données. Comme évoqué précédemment, la triangulation des données obtenues à travers les entrevues semi-dirigées a été riche. Les participants aux entrevues semi-dirigées ont été mis à contribution afin de vérifier la compréhension et l'interprétation de leurs dires par la chercheuse. Il importe de mentionner à ce point que seules les données pertinentes au projet I ont été validées à cette étape. D'autres données recueillies lors des entrevues semi-dirigées seront validées lors du projet II. Le principal

défi rencontré à l'étape de validation des données est celui de la compatibilité des différents échantillons. L'échantillon de participants étudiants ayant participé aux entrevues semi-dirigées était composé d'étudiants allophones issus d'une première génération d'immigration, tandis que l'échantillon utilisé pour extraire les données statistiques du SRAM était composé d'étudiants issus d'une première génération d'immigration. Il était impossible d'isoler la variable allophone dans la base de données Dali du SRAM. Encore une fois, le fait qu'il soit difficile au Service régional d'admission du Montréal métropolitain d'identifier la population étudiante allophone rend ardu l'étude de sa prévalence et laborieux son suivi. Néanmoins, le cumul des caractéristiques communes aux deux échantillons est grand et a permis d'étoffer l'interprétation des données.

6. RESULTATS

Cette section propose un survol des résultats les plus significatifs obtenus lors de l'étape de la cueillette de données. Les commentaires de la chercheuse faciliteront leur interprétation et leur évaluation. Rappelons que les données analysées ici répondent aux questions suivantes :

- a) Quelles sont les pratiques institutionnelles objectives et perçues favorisant l'accès aux études collégiales pour les étudiants allophones issus de l'immigration ?
- b) Quelles sont les embûches institutionnelles objectives et perçues à l'accès aux études collégiales pour les étudiants allophones issus de l'immigration ?

Afin de distinguer les facteurs institutionnels objectifs des facteurs institutionnels perçus, ces deux questions ont été scindées dans la présentation des résultats. Ainsi, les résultats concernant les facteurs institutionnels objectifs sont issus des données statistiques, des entrevues auprès des participants intervenants et de l'étude de documents institutionnels, tandis que les résultats concernant les facteurs institutionnels perçus sont issus des données recueillies auprès des participants étudiants. Le regard subjectif des participants étudiants sur les facteurs explicatifs jugés comme les plus déterminants de leur parcours nous a particulièrement interpellés. Les données statistiques et documentaires servent, dans cette démarche, essentiellement à appuyer l'expression du vécu des participants étudiants.

6.1 Présentation

L'étude de cas portait sur les facteurs institutionnels qui influencent l'accès à l'enseignement supérieur. Selon la typologie de Cross (1981), ce type de facteur se subdivise en quatre catégories. Chacune d'elles regroupe un nombre variable d'éléments :

Tableau 1
Les obstacles institutionnels d'accès à l'enseignement supérieur

Programmes	Politiques	Pratiques	Procédures
<ul style="list-style-type: none"> • Offre • Choix • Horaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Facteurs économiques • Exigences provinciales • Exigences locales 	<ul style="list-style-type: none"> • Lieu géographique • Transport • Mesures de soutien • Accueil 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentation • Inscriptions • Informaitons

Tiré de Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 100 à 104.

Ces catégories seront reprises pour illustrer leur prévalence dans les tableaux de présentation des résultats.

6.1.1 Les pratiques institutionnelles perçues favorisant l'accès aux études collégiales pour les étudiants allophones issus de l'immigration :

Interrogés sur les éléments qui avaient facilité leur admission au Cégep de l'Outaouais, les participants étudiants en ont identifié trois.

Tableau 2

Les pratiques institutionnelles perçues favorisant l'accès aux études collégiales
pour les étudiants allophones issus de l'immigration

Programmes	Politiques	Pratiques	Procédures
•Le profil Accès français du Cheminement Tremplin DEC	•Le coût abordable des études collégiales	•Le soutien des Aides pédagogiques individuels	•NA

Source : Entrevues semi-dirigées de participants étudiants.

Incontournables interlocutrices, les Aides pédagogiques individuelles³ sont dans bien des cas les seuls professionnels avec lesquels les participants étudiants ont des contacts durant leur processus d'admission : « C'est mon aide pédagogique qui m'a parlé de l'option du Tremplin DEC Accès français. C'est elle qui m'a suivi et m'a aidé à trouver des solutions. » (Vanessa, participante étudiante) Pour la majorité des participants étudiants, c'est le profil Accès français du Tremplin DEC qui a facilité leur entrée au Cégep de l'Outaouais.

6.1.2 Les pratiques institutionnelles objectives favorisant l'accès aux études collégiales pour les étudiants allophones issus de l'immigration :

Une étude des documents institutionnels et des procédures d'admission à l'éducation régulière du Cégep de l'Outaouais nous informe des pratiques mises en place pour favoriser l'accès des allophones issus de l'immigration.

³ Professionnelle qui conseille et informe les élèves au sujet des choix de programmes et de cours au collégial et qui les aide à bâtir un horaire de cours qui leur permette d'acquérir la formation souhaitée. Elle rencontre les élèves, analyse leur dossier et leur suggère des solutions adaptées à leurs besoins : orientations et cours offerts, débouchés et tout autre élément susceptible d'éclairer leur choix.

Tableau 3

Les pratiques institutionnelles objectives favorisant l'accès aux études collégiales
pour les étudiants allophones issus de l'immigration

Programmes	Politiques	Pratiques	Procédures
•Le profil Accès français du Cheminement Tremplin DEC	•NA	•NA	•Inscription directe à travers le SRAM

Sources : Cégep de l'Outaouais (2016), Dépliant promotionnel Accès français. Gatineau : Cégep de l'Outaouais ; Cégep de l'Outaouais (2013), Règlement relatif à l'admission et à l'inscription dans un programme d'études collégiales du Cégep de l'Outaouais. Gatineau : Cégep de l'Outaouais ; Cégep de l'Outaouais (2016), Procédures relatives à l'admission et à l'inscription dans un programme menant à un diplôme d'études collégiales (DEC). Gatineau : Cégep de l'Outaouais, Service d'aide à la réussite et au cheminement scolaire.

Selon notre analyse documentaire, le profil Accès français du Tremplin DEC est la seule mesure offerte à la population allophone ou issue de l'immigration au Cégep de l'Outaouais. Il est possible, depuis l'automne 2016, de s'y inscrire à travers le système en ligne du Service régional d'admission du Montréal métropolitain sous son appellation officielle : Intégration à la société québécoise (081.C6).

6.1.3 Les embûches institutionnelles perçues à l'accès aux études collégiales pour les étudiants allophones issus de l'immigration :

Le tableau suivant inventorie les difficultés qui ont jalonné le processus d'admission au Cégep de l'Outaouais, des participants étudiants rencontrés.

Tableau 4
Les obstacles institutionnels perçus à l'accès aux études collégiales
pour les étudiants allophones issus de l'immigration

Programmes	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de flexibilité dans le choix des cours exploratoires • Manque de flexibilité dans la reconnaissance des acquis • Manque de flexibilité dans les exigences des programmes • Manque de flexibilité dans les horaires • Difficulté d'accès aux programmes contingentés
Politiques	<ul style="list-style-type: none"> • Coût des traductions ; • Coût du test de classement en français ; • Coût des cours de francisation ; • Exigences provinciales : traductions obligatoires ; • Exigences provinciales : présentation des diplômes et des relevés de notes des études secondaires et post-secondaires ; • Exigences provinciales : Équivalences de diplômes ; • Exigences provinciales : diplômes non reconnus ; • Exigences locales : citoyenneté canadienne obligatoire pour le programme de Techniques policières • Exigences locales : Test de classement en français • Exigences locales : cours préalables
Pratiques	<ul style="list-style-type: none"> • Emplacement du test de classement en français • Services à distance déficients • Manque de soutien • Manque de respect • Racisme • Sanction disproportionnée
Procédures	<ul style="list-style-type: none"> • Délais très long • Dossier incomplet • Accès à la documentation (relevés de notes, diplômes, description de cours et de programmes) • Accès à l'information (programmes, test, exigences, horaires)

Source : Entrevues semi-dirigées de participants étudiants.

Au niveau des programmes, les participants étudiants soulignent les difficultés rencontrées au moment de faire leurs choix de cours. Ils blâment le peu de cours exploratoires qui leur sont offerts dans le programme auquel ils désirent s'inscrire suite à leur passage au Tremplin DEC. Cette critique est également soulevée par les participants intervenants interrogés : « Plusieurs étudiants ont reçu des équivalences pour le Baccaloréat qu'ils ont fait dans leur pays, ça fait qu'ils n'ont pas la formation générale à faire au Cégep : pas de français, philo, éducation physique. Et là, cet étudiant-là, s'il voulait aller par exemple dans une technique où on n'offre pas de cours exploratoires, par exemple en analyse biomédicale, ben là je dois lui dire que je peux lui donner des cours, mais que ces cours-là ne sont pas dans son programme et qu'ils ne vont pas l'aider à avoir son diplôme. » (Catherine, participante intervenante)

C'est au niveau des politiques que les embûches sont les plus nombreuses. Les coûts associés aux traductions et au test de classement en français sont pointés du doigt : « Je trouve qu'il y a un obstacle, et vraiment il est présent dans mon programme, c'est la traduction de mes documents. Par exemple, maintenant, j'aimerais faire des équivalences dans certaines matières pour avoir la chance de gagner du temps, parce que j'ai des enfants. Ma coordonnatrice et mon API demandent que je fasse traduire la description du cours au complet. Ça va me coûter 200\$ juste pour un cours, et je ne sais pas s'ils vont accepter de valider le cours. » (Vanessa, participante étudiante) Quant aux coûts associés au test de classement en français, ils sont aussi vivement dénoncés : « J'ai fait 5 fois le TFI (test de français international). 90\$ chaque fois. C'est pas facile, mais j'ai pas le choix. » (Sara, participante étudiante) Les exigences provinciales telles que l'obligation de présenter les relevés de notes et les descriptions de cours de niveaux secondaires pour les étudiants détenteurs de Baccalauréat et de maîtrises semble poser problème, de même que le résultat, décevant pour certains, des analyses comparatives des études. L'exigence locale du test de classement en français est la plus évoquée, nous l'aborderons au point suivant.

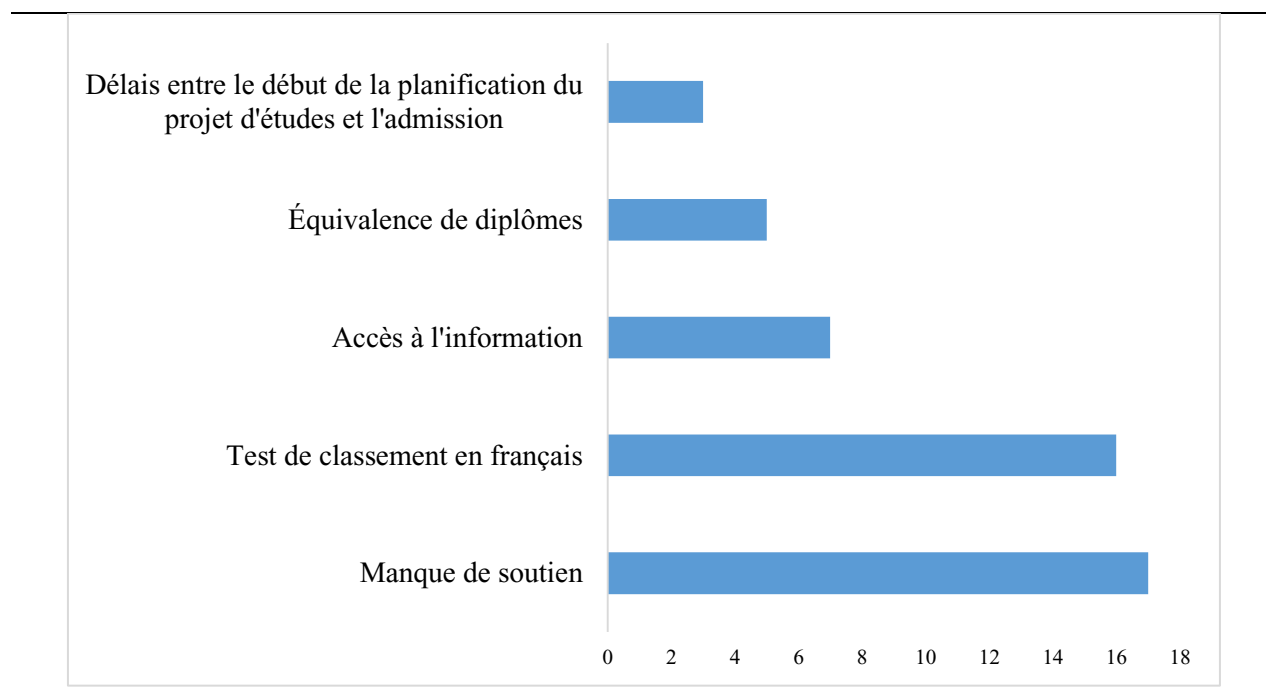
Au sujet des pratiques, les participants étudiants le disent, et les participants intervenants le confirment, le Cégep n'offre pas un soutien optimal aux étudiants issus de l'immigration. Les étudiants répètent tous le manque de soutien et le manque de compréhension auquel ils ont fait

face. Une étudiante explique qu'il a été très difficile d'obtenir des services à distance : « Je leur ai dit que j'habitais à 800 km de Gatineau et ils m'ont dit que je devais venir passer le TFI. J'ai regardé sur le site du TFI et j'ai vu que l'endroit le plus près pour le faire c'était Ottawa. » (Vanessa, participante étudiante). Un étudiant évoque le manque de respect du personnel envers son père qui l'aidait à régler un problème avec un document manquant à son dossier : « La fille découpait ses mots comme si mon père était un enfant de la garderie qui avait de la difficulté à comprendre à cause de son accent. » (François, participant étudiant).

Du côté des procédures, les participants étudiants mentionnent qu'il n'est pas facile d'obtenir des informations sur les processus et les programmes au moment de débiter le processus d'admission. Une étudiante explique comment il a été ardu pour elle de rapatrier les documents qui lui étaient demandés pour faire son inscription : « Je n'avais pas ces documents à portée de la main et j'ai dû demander à ce qu'on me les envoie et ça a pris beaucoup plus de temps. » (Martine, participante étudiante)

En étudiant l'occurrence de ces nombreux facteurs qui freinent, découragent ou excluent les allophones issus de l'immigration à accéder aux études collégiales, cinq embûches ont été davantage nommées par les participants :

Tableau 5
Principaux obstacles institutionnels perçus à l'accès aux études collégiales
pour les étudiants allophones issus de l'immigration



Source : Entrevues semi-dirigées de participants étudiants.

Le manque de soutien est à mainte fois identifié par les participants étudiants. Il se réfère au manque de soutien au niveau des procédures administratives, des lacunes sur le plan de l'information et de l'accompagnement des étudiants par les services du Cégep, notamment à propos des tests de classement et des exigences des programmes. En ce qui concerne le test de classement en français, plusieurs étudiants parlent des effets de déclassement, de conditions de passation difficiles et du stress associé à ces tests. Ils sont nombreux à ne pas comprendre pourquoi ils ont été classés par le TFI dans un cours de français pour allophones alors qu'ils ont étudié toute leur vie en français dans un pays francophone. Certains se sont sentis victimes d'une injustice et de discrimination. « Ils sortent du test en pleurant, leur projet vient de s'écrouler. » (Audrey, participante intervenante)

6.1.4 Les embûches institutionnelles objectives à l'accès aux études collégiales pour les étudiants allophones issus de l'immigration :

Avant de présenter les motifs de refus d'admission émis par le Service régional d'admission du Montréal métropolitain à l'intention des candidats issus de l'immigration, il nous semble opportun à ce moment du rapport d'illustrer un comparatif des taux d'admission et de refus de deux populations étudiantes, soit celle des étudiants dits citoyens canadiens⁴ et celle des étudiants dit résidents permanents⁵ et Canadiens naturalisés⁶ :

Tableau 6
Taux d'admissions au Cégep de l'Outaouais

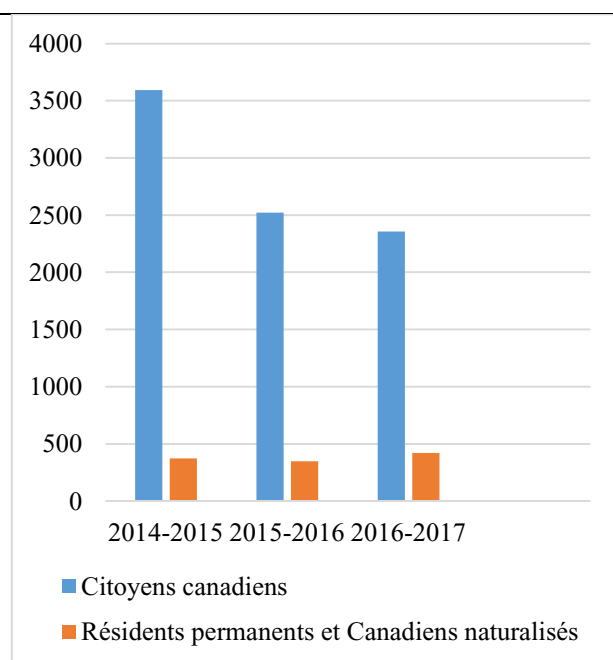
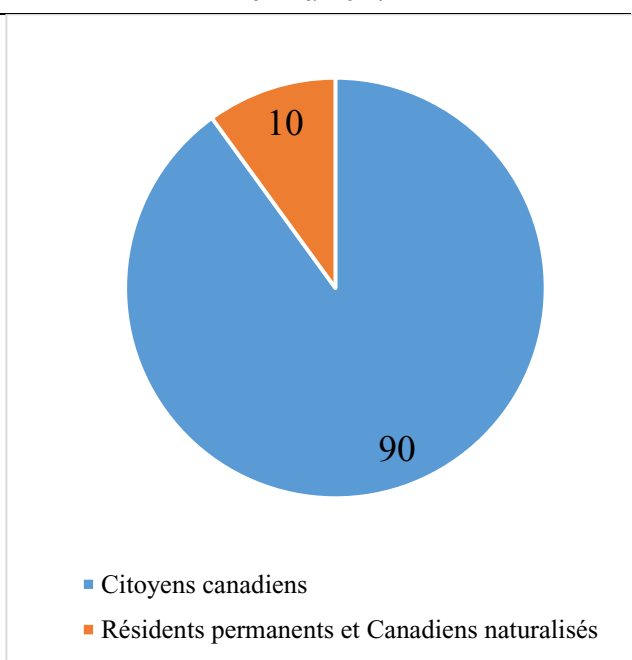


Tableau 7
Taux d'admission au Cégep de l'Outaouais
2014 à 2017



Sources : Service régional d'admission du Montréal métropolitain (2017). Base de données Dali.
Consultée le 20 juin 2017.

⁴ Qui est né au Canada. (Gouvernement du Canada, 2017)

⁵ Qui a obtenu le statut de résident permanent en immigrant au Canada, mais qui n'est pas encore citoyen canadien. (Gouvernement du Canada, 2017)

⁶ Qui a obtenu la citoyenneté grâce au processus de naturalisation du Canada (c-à-d. que la personne était un résident permanent avant de devenir citoyen). (Gouvernement du Canada, 2017)

Bien que l'écart entre la population étudiante des citoyens canadiens et celle des résidents permanents et des Canadiens naturalisés tend à diminuer au fil des ans, le taux moyen d'admission au Cégep de l'Outaouais représente 90 % pour la première population et 10 % pour la seconde.

Même s'il suit une courbe similaire, l'écart s'amplifie entre ces deux populations quand il est question du taux de refus. En effet, les étudiants issus de l'immigration essuient 30 % des refus d'admission au Cégep de l'Outaouais, quand 70% sont attribués aux étudiants citoyens canadiens.

Tableau 8
Taux de refus au Cégep de l'Outaouais

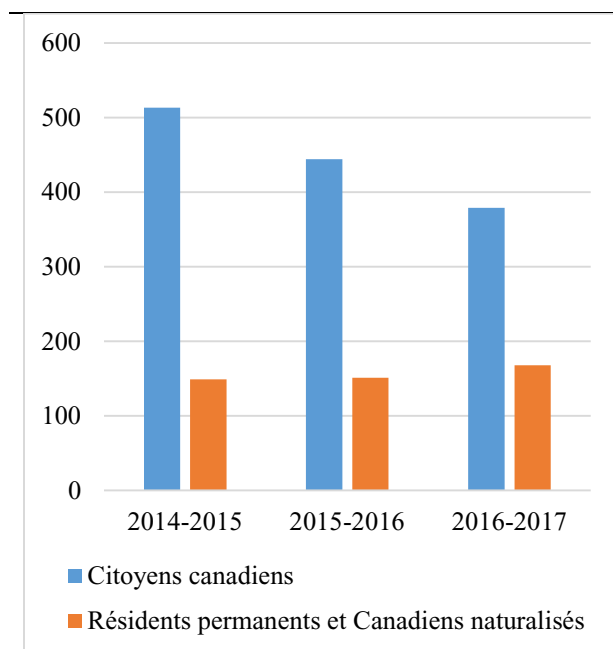
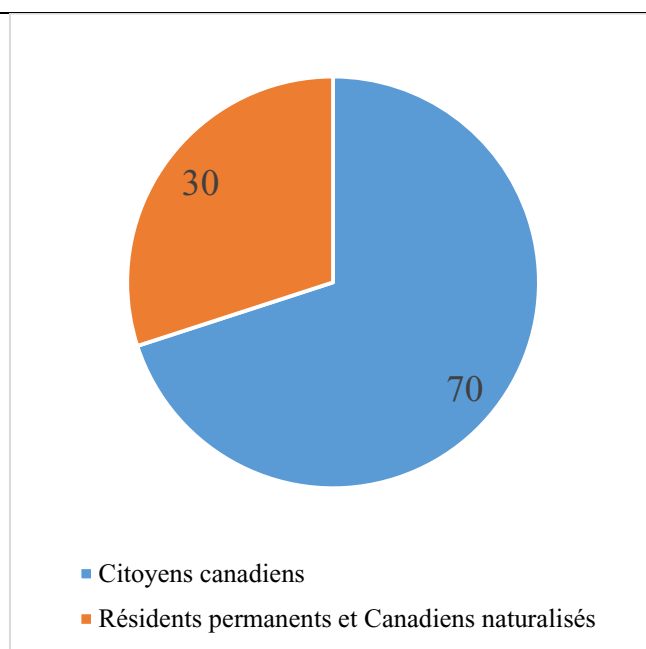


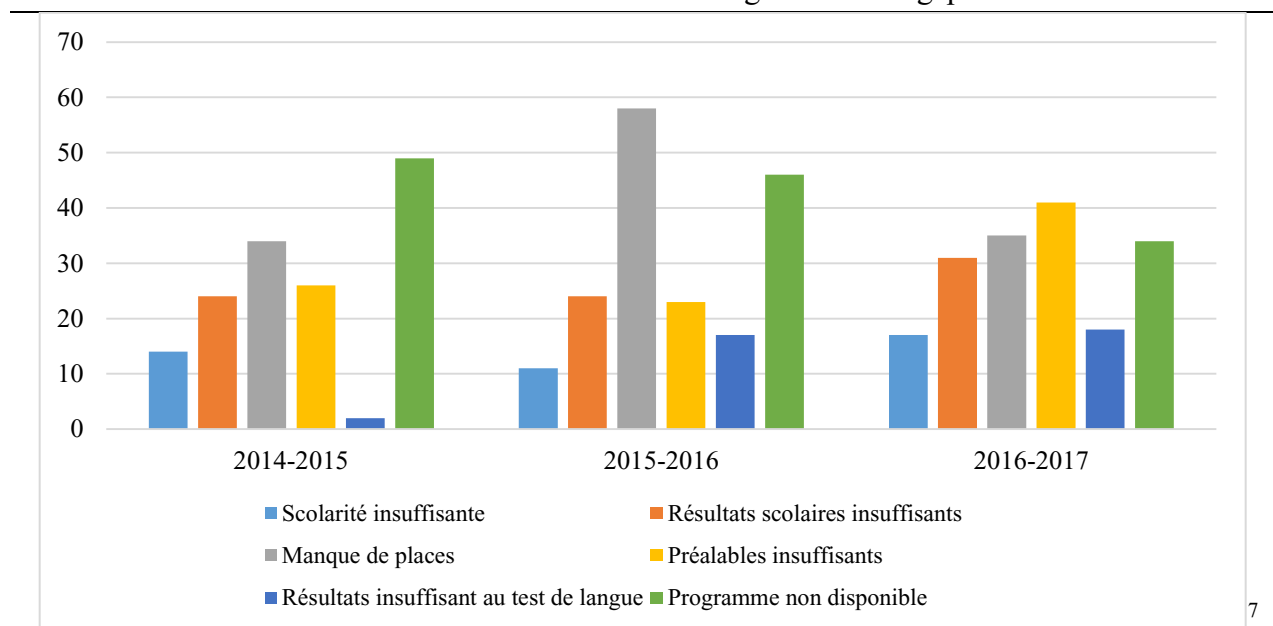
Tableau 9
Taux de refus au Cégep de l'Outaouais
2014-2017



Sources : Service régional d'admission du Montréal métropolitain (2017). Base de données Dali. Consultée le 20 juin 2017.

Toujours dans le but d'identifier les obstacles objectifs d'accès aux études collégiales pour les étudiants issus de l'immigration, notre recherche dans la base de données Dali du SRAM a révélé les raisons de refus.

Tableau 10
Raisons* de refus des étudiants issus de l'immigration au Cégep de l'Outaouais



⁸ Source : Service régional d'admission du Montréal métropolitain (2017). Base de données Dali. Consultée le 20 juin 2017

*⁷ - Le code **scola-rité insuffisante** signifie que le candidat ne répond pas aux conditions générales d'admission et que sa formation n'est pas jugée équivalente.

- Le code **résultats scolaires insuffisants** signifie que le candidat dont la scola-rité est suffisante présente des notes trop faibles pour être admis dans le programme ou le cégep.

- Le code **manque de place**, signifie que le candidat n'a pas été retenu parce que le nombre de demandes de candidats admissibles excède le nombre de places dans ce programme.

- Le code **préalables insuffisants** signifie que le candidat n'a pas le(s) préalable(s) spécifique(s) du programme choisi ou que ses résultats scolaires sont trop faibles en ce qui concerne le(s) préalable(s).

- Le code **résultats insuffisants** au test de langue signifie que le candidat n'a pas démontré qu'il avait atteint dans le test le langue le niveau requis par le cégep.

- Le code **programme non disponible** signifie que le dossier du candidat n'a pas été étudié par le cégep car le programme demandé n'était pas ouvert aux candidats à cette session et à ce tour.

*⁸ - Le code **scola-rité insuffisante** signifie que le candidat ne répond pas aux conditions générales d'admission et que sa formation n'est pas jugée équivalente.

- Le code **résultats scolaires insuffisants** signifie que le candidat dont la scola-rité est suffisante présente des notes trop faibles pour être admis dans le programme ou le cégep.

- Le code **manque de place**, signifie que le candidat n'a pas été retenu parce que le nombre de demandes de candidats admissibles excède le nombre de places dans ce programme.

- Le code **préalables insuffisants** signifie que le candidat n'a pas le(s) préalable(s) spécifique(s) du programme choisi ou que ses résultats scolaires sont trop faibles en ce qui concerne le(s) préalable(s).

- Le code **résultats insuffisants** au test de langue signifie que le candidat n'a pas démontré qu'il avait atteint dans le test de langue le niveau requis par le cégep.

- Le code **programme non disponible** signifie que le dossier du candidat n'a pas été étudié par le cégep car le programme demandé n'était pas ouvert aux candidats à cette session et à ce tour.

Des cinq motifs de refus attribués aux étudiants par le SRAM, deux sont plus susceptibles de s'adresser aux étudiants issus de l'immigration, soit celui de la scolarité insuffisante puisqu'il inclut une composante de reconnaissance et d'équivalence de formation, et celui des résultats aux tests de langue. De ce fait, nous remarquons qu'ils sont tous deux en hausse.

Notons qu'il a été impossible d'obtenir les statistiques sur les refus pour dossiers incomplets. Ces statistiques auraient permis de considérer les candidats qui n'accèdent pas à l'enseignement supérieur en raison de l'absence de documents exigés par le SRAM.

Bien que la recherche portait sur les facteurs institutionnels, plusieurs participants ont mentionné des facteurs situationnels qui avaient influencé leur accès aux études collégiales. Les facteurs situationnels, selon Cross (1981) font référence aux situations quotidiennes et aux facteurs liés à l'environnement physique et social immédiat de la personne, tels que l'économie, la culture, et la structure familiale. Les participants étudiants parlent abondamment du stress vécu au courant du processus d'admission, du manque de temps, de leur préoccupation à ne pas perdre plus de temps, etc. Quand ils font ainsi référence au temps, c'est souvent dans le double souci de ne pas pénaliser leur famille et leur enfant par leur choix et de trouver une solution économique à court et moyen terme. La difficile conciliation famille/étude est omniprésente chez les participants étudiants rencontrés. L'analyse des facteurs institutionnels ne devrait donc pas en faire abstraction.

6.2 Critique

Le Cégep de l'Outaouais peut se féliciter d'avoir mis en place le profil Accès français du Cheminement Tremplin DEC puisqu'il permet l'accès à une population aux caractéristiques différentes de celles-là population dominante. Le jour n'est cependant pas levé au Cégep de l'Outaouais où une réelle égalité des chances dans le respect de la réalité des populations allophones immigrantes serait reconnue. Les témoignages d'étudiants ayant participé à ce projet illustrent bien le chemin à parcourir. Les points suivants présentent des observations au sujet des outils utilisés et de la qualité des données.

6.2.1 *Les outils*

Le questionnaire de sondage préparé pour l'activité d'échantillonnage s'est avéré très efficace puisqu'il a permis d'identifier les participants étudiants ayant vécu des difficultés d'ordre institutionnel de ceux ayant vécu des difficultés d'ordre situationnelles ou dispositionnelles. Quant aux canevas de discussions, ils avaient été conçus pour faire place à la souplesse et à l'ouverte propres aux entrevues semi-dirigées.

Les bases de données du Service régional d'admission du Montréal métropolitain devaient initialement nous permettre de retrouver des étudiants allophones issus de l'immigration ayant essuyé un refus lors de leur inscription au Cégep de l'Outaouais. Nous souhaitions entrer en contact avec eux afin de les inviter à participer à aux entrevues semi-dirigées. Malheureusement ces bases de données ne donnent pas accès aux coordonnées des étudiants refusés. De plus, le SRAM ne conserve pas les dossiers des étudiants refusés. Néanmoins, les statistiques qu'il a été possible d'y retirer ont représenté un outil pertinent sur lequel appuyer les témoignages des participants.

Idéalement, en complément des témoignages d'étudiants et afin de comprendre d'où, quand et comment ont émergé les obstacles d'accès de nature institutionnelle, nous aurions aimé effectuer une analyse de documents historiques, politiques et institutionnels tel que le recommande Dorothy Smith dans son modèle d'ethnographie institutionnelle au service des gens. (Smith, 2004 et 2005). Cette analyse nous aurait permis d'affirmer avec plus de conviction que les rapports de domination et les inégalités sociales, comme le suggèrent les sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, sont souvent engendrés par le système d'enseignement. (Bourdieu, 2000, p.4) Cette analyse pourrait être effectuée en fin de parcours lors de la synthèse des projets I et II.

6.2.2 *Les données*

L'échantillon de type théorique, plutôt que statistique, visé par cette étude de cas similaires s'est révélé riche en intérêt. Il a permis de nommer et de confirmer plusieurs obstacles institutionnels dominants. La démarche entreprise poursuivait de nobles objectifs d'émancipation

et d'humanisation inspirées de la pédagogie libératrice de Freire (1970), critique de Giroux (2011) et coopérative de Martin (2012, p. 116). C'est par le pouvoir de la parole des participants étudiants que cette émancipation s'est opérée. Elle devrait prendre plus d'ampleur au projet II lorsque ces mêmes étudiants seront amenés à partager leur vécu et à participer à la recherche de solution.

Bien que le projet ait permis de documenter le parcours d'individus exceptionnels et de les transformer en données utilisables au chapitre des facteurs perçus, il a été plus difficile de trouver un échantillon similaire duquel tirer les données utilisables concernant des facteurs objectifs. L'échantillon du SRAM se rapprochant le plus de notre échantillon de participants étudiants ne permettait pas de distinguer la variable allophone. Il était composé d'étudiants résidents permanents et de Canadiens naturalisés. Ces deux catégories d'immigrants sont néanmoins habituellement issues de l'immigration récente. (Mc Andrew, et al. 2008)

Des données inattendues ont été produites au cours de ce premier projet. En effet, plusieurs participants étudiants s'étant portés volontaires à la recherche poursuivaient des visées différentes de celles annoncées par le projet. Admis au Cégep de l'Outaouais après un parcours jonché d'obstacles, ces étudiants vivent de nouvelles problématiques et ne savent pas vers qui se tourner pour se faire entendre. Ils expriment notamment des besoins au niveau du soutien et au niveau de leurs droits (droit à un dictionnaire ou à du temps supplémentaire, par exemple). Ils connotent avec émotion des situations délicates vécues avec leurs enseignants, nommément au niveau de l'évaluation, d'initiatives non sollicitées ou encore du choix du matériel pédagogique suggéré. Ils incarnent un réel appel qu'au-delà de l'admission, le Cégep doit prodiguer un suivi et un accompagnement tant aux étudiants qu'aux enseignants.

7. RETOMBEES

Ce premier projet avait pour objectif général de favoriser l'accès aux études collégiales pour les allophones issus d'une première génération d'immigration et tentait de répondre à la question suivante : quels facteurs institutionnels influencent l'accès à l'enseignement supérieur collégial pour les étudiants allophones issus de l'immigration? Comme annoncé, premier d'une

série de deux projets, il souhaitait identifier les pratiques institutionnelles objectives et perçues favorisant l'accès aux études collégiales ainsi que les embûches institutionnelles objectives et perçues à l'accès aux études collégiales pour les étudiants allophones issus de l'immigration. Cette dernière section du rapport présente les retombées du projet I sur les acteurs et l'organisation, confirme la pertinence sociale poursuivie, propose des ajustements au cadre théorique et jette les premières bases du projet II.

7.1 Organisations

Au terme de ce premier projet, plusieurs acteurs ont été mobilisés. Les organisations qui travaillent avec les nouveaux arrivants comme le Service intégration travail outaouais (SITO), le programme Passeport travail du Carrefour jeunesse emploi de l'Outaouais (CJEO) et le programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI) offert par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) ont été interpellé à un moment ou un autre du processus d'étude de cas. Tout comme la Direction des études du Cégep de l'Outaouais et la Direction de la formation continue du Cégep de l'Outaouais, tous ont été mis au courant de la tenue du projet. À ce stade les retombées sur les organismes partenaires sont davantage de l'ordre de la sensibilisation. Leur mobilisation latente est néanmoins primordiale pour la bonne conduite du projet II où ils seront invités à collaborer plus activement à la recherche de solutions.

7.2 Acteurs

Les participants étudiants seront également invités ultérieurement à la table de travail. Outre cette éventuelle participation, les étudiants ont une longueur d'avance sur les organisations à ce stade du projet. Leur participation aux entrevues semi-dirigées, en plus d'être émancipatrices, représente un premier pas en direction d'un processus de « conscientisation et de mobilisation politique venant de la base et visant la transformation radicale des structures de pouvoir inégalitaires » (Calvès, 2009, p.1) qu'on appelle l'empowerment. Quant aux participants intervenants, ils ont eu l'opportunité d'évaluer les pratiques réservées aux étudiants allophones et peut-être saisir une partie de l'écosystème dans lequel le Cégep de l'Outaouais considère ces populations.

7.3 Pertinences sociales et théoriques

Après ces premières étapes de recherche, force est de constater que ce projet est plus que jamais nécessaire et que sa pertinence sociale est juste et tout indiquée pour guider les actions à venir. La responsabilité des institutions d'enseignement, nommément le Cégep de l'Outaouais, dans l'instrumentalisation de la démocratisation de l'enseignement supérieur se doit d'être solidifiée. En effet, les constats effectués à ce sujet sont plus sombres qu'escomptés. Le projet a permis de confirmer que ni le Cégep de l'Outaouais ni le SRAM n'a en place de mécanisme pour suivre et comprendre les besoins des groupes cibles spéciaux comme les populations autochtones, les minorités culturelles et linguistiques, les groupes défavorisés, les peuples subissant une occupation et les personnes souffrant de handicaps (UNESCO, 1998). Les résultats de ce premier projet démontrent que mettre en place une mesure comme le Tremplin DEC sans l'additionner de ressources appropriées et de cadres pour le soutenir et contribuer à sa pérennité (par exemple une politique institutionnelle, un rappel de la mission de l'institution, une mention dans le projet éducatif ou le plan stratégique) ne représente pas une solution éducative suffisante pouvant contribuer à surmonter les obstacles auxquels se heurtent ces groupes pour accéder à l'enseignement supérieur et poursuivre leurs études tel que le recommande l'UNESCO dans sa *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle* (1998).

Sur le plan théorique, la typologie des obstacles à la participation des adultes à la formation de Cross (1981), dont les facteurs institutionnels, sera pertinente au projet II. Toutefois, ils devraient faire une place aux facteurs situationnels afin de mieux refléter la réalité particulière des étudiants issus de l'immigration. De plus, les études de Cochran-Smith (2004), Kushnick, (1999) et Potter et Ferguson (2003) au sujet de l'évaluation et du classement, seront utiles pour proposer des améliorations au processus de classement identifié par les participants étudiants. D'autre part, il serait bénéfique de développer une meilleure compréhension du concept d'égalité des chances. Ceci permettra, au projet II, de veiller à ce que les recommandations émises soient faites en concordance avec les visées du concept. Finalement, il serait profitable de retracer les contours de la population ciblée par le projet : allophones, étudiants issus d'une première génération d'immigration, nouveaux arrivants ?

7.4 Projet II

En définitive, l'identification des facteurs favorisant et freinant l'accès à l'enseignement supérieur pour les populations allophones issues de l'immigration a préparé le terrain pour la deuxième partie de la recherche : le projet II.

Le parcours doctoral, à travers l'encadrement du comité de direction, le cours de séminaires du projet II et l'accompagnement méthodologique du cours de résidence, permettra de clarifier la démarche et de solidifier les visées du projet II. Pour le moment, nous envisageons mener une recherche-action participative inspirée du modèle méthodologique de Popkewitz (1999) qui s'inscrit dans une perspective critique. Ce type de recherche permettrait, entre autres, de « comprendre comment l'école marginalise certaines personnes » et poursuivrait un but d'émancipation en passant par la quête d'équité et de justice, en questionnant les postulats et les pratiques. (Anadon, 2007, p.17) La recherche-action participative permettrait également la co-construction de la connaissance (ou des savoirs) puisqu'elle rassemble un groupe d'individus réunis pour confronter, négocier, imposer et justifier leur vision d'un objet d'étude. » (Guay, Prud'homme et Dolbec, 2016, p.9) Au projet II, ce groupe d'individus réunirait des participants étudiants, des participants intervenants, des membres de la direction et des professionnels et techniciens impliqués dans la chaîne de décision ou d'exécution du processus d'admission au Cégep de l'Outaouais. L'objet d'étude du groupe serait une série de portraits d'étudiants illustrant leur parcours migratoire et scolaire et soulignant les embûches rencontrées. L'objectif de travail du groupe serait de proposer de nouvelles pratiques favorisant l'accès à l'enseignement supérieur collégial pour les étudiants allophones issus de l'immigration. Cet objectif, avons-nous besoin de le rappeler, constitue le troisième et dernier objectif spécifique de la recherche.

CONCLUSION

Il aurait été heureux, pour son cinquantième anniversaire, de célébrer le succès de la démocratisation de l'enseignement supérieur et de la pleine intégration du concept d'égalité des chances dans les pratiques et les politiques régissant le réseau collégial. Heureux d'apprécier un effectif étudiant représentatif des différents groupes sociaux qui composent notre société, et par conséquent formé d'hommes et de femmes d'origines linguistiques, culturelles et socio-économiques variées, et ce, dans des proportions similaires à celles qu'ont ces groupes dans la société en générale. Malheureusement, nous n'y sommes pas. Pas encore.

BIBLIOGRAPHIE

- Anadon, A. (2007). *La recherche participative*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Anisef, P. et Kilbride, K. M. (2001). *To Build on Hope: Overcoming the Challenges Facing Newcomer Youth at Risk in Ontario*. Toronto : CERIS.
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données* (p. 251-284). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Bélanger, P., Carignan-Marcotte, P. et Staiculescu, R. (2007). *Diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Montréal : Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente (CIRDEP)/Université du Québec à Montréal.
- Blais, A. et Durand, C. (2009). Le sondage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. (2000). L'inconscient d'école. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135(1), 3-5.
- Bouteyre, E. (2008). *Résilience scolaire et la maternelle à l'université*. Paris : Berlin.
- Calvès, A.-E. (2009). « Empowerment » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. *Revue Tiers Monde*, 200(4), 735.
- Cégep de l'Outaouais (2016), *Procédures relatives à l'admission et à l'inscription dans un programme menant à un diplôme d'études collégiales (DEC)*. Gatineau : Cégep de l'Outaouais, Service d'aide à la réussite et au cheminement scolaire.
- Cégep de l'Outaouais (2016), *Dépliant promotionnel Accès français*. Gatineau : Cégep de l'Outaouais.

Cégep de l'Outaouais (2016), Site du Cégep de l'Outaouais. Page téléaccessible à l'adresse : www.cegepoutaouais.qc.ca

Cégep de l'Outaouais (2015), Rapport d'activité remis au Ministère de l'Enseignement supérieur, Recherche et Science – Projets particuliers pour les Autochtones et les étudiants issus de l'immigration : Développement d'un cheminement spécial Tremplin DEC pour les étudiants issus de l'immigration 2014-2015. Gatineau : Cégep de l'Outaouais.

Cégep de l'Outaouais (2013), Règlement relatif à l'admission et à l'inscription dans un programme d'études collégiales du Cégep de l'Outaouais. Gatineau : Cégep de l'Outaouais ;

Cégep de l'Outaouais (2003), *Projet éducatif*. Gatineau : Cégep de l'Outaouais.

Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: race, diversity, and social justice in teacher education*. New York : Teachers College.

Collectif d'éducation à la coopération, Martin, A., Merrien, A.-M., Sabourin, M. et Charbonneau, J. (2012). *Sens et pertinence de la coopération: un défi d'éducation*. Québec : FIDES.

Conseil supérieur de l'éducation et Gaudreau, H. (2016). *Remettre le cap sur l'équité: rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, 2014-2016*.

Chui, T. et Statistique Canada. (2013). *Immigration et diversité ethnoculturelle au Canada: enquête nationale auprès des ménages, 2011*. Ottawa : Statistique Canada = Statistics Canada. Document téléaccessible à l'adresse <http://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/301/liste_hebdomadaire/2013/electronique/w13-19-U-F.html/collections/collection_2013/statcan/CS99-010-2011-1-fra.pdf>.

Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Dandurand, P. (1986). Rapports ethniques et champ universitaire. *Recherches sociographiques*, 27(1), 41.
- Darkenwald, G. G. et Merriam, S. B. (1982). *Adult education : foundations of practice*. New York : New York.
- Dassylva, M. (2004). *La naissance des cégeps, 1964-1967*. Mémoire de maîtrise en histoire. Université du Québec à Montréal.
- Durand, C. et Blais, A. (2009). La mesure. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 227-250). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Fortier, S. et Deschenaux, F. (2015). L'école est-elle neutre? La reproduction des idéologies sociales dans le cadre scolaire. In *Les fondements de l'éducation: Perspectives critiques* (p. 151-207). Montréal : Multi Mondes.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F. : Siglo Veintiuno editores.
- Frenette, M (2014) L'investissement d'une vie? Les avantages à long terme sur le marché du travail associés aux études postsecondaires, Ottawa, Statistique Canada.
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York : Continuum International Publishing Group.
- Gouvernement du Québec (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Ministère de l'Éducation, Bibliothèque nationale du Québec.

- Guay, M.-H., Prud'homme, L. et A. Dolbec. (2016). «La recherche-action». Dans B. Gauthier et I. Bourgeois, *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Kamanzi, P., Doray, P. et Laplante, B. (2012). Accessibilité et provenances socioéconomiques des étudiants postsecondaires. *Vie économique*, 4(1). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.eve.coop/?a=155>>.
- Kanouté, F. (2012). Les étudiants récemment immigrés: mieux comprendre le processus d'acculturation et d'adaptation institutionnelle pour soutenir efficacement la persévérance aux études universitaires. Montréal : Université de Montréal
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. In T. Karsenti et L. Savoie Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 229-252). St-Laurent, Québec : ERPI.
- Kushnick, L. (1999). Over Policed and Under Protected. Stephen Lawrence, institutional and policy practices. *Sociological research online*, 4(1). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.socresonline.org.uk/4/4/kushnik.html>>.
- Lavoie, N., Lévesques, J. Y., Aubin-Horth, S., Roy, L. et Roy, S. (2004). Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging Criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. C. (1985). *Naturalistic Inquiry* (Sages Publications). Berverly Hills (CA) .
- Manning, K. (1997). Authenticity in constructivist inquiry : Methodological considerations without prescriptions. *Qualitative Inquiry*, 3(1), 93-115.

- Mayoux, L. (1998). L'empowerment des femmes contre la viabilité? Vers un nouveau paradigme dans les programmes de micro crédit. *In Les silences pudiques de l'économie : économie et rapports sociaux entre hommes et femmes* (p. 73-97). Genève, Suisse : Berne : Commission nationale suisse pour l'Unesco.
- McAndrew, M., Balde, A., Université de Montréal et Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. Document téléaccessible à l'adresse <<http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4384465>>.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M. et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (1998) Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle : Vision et actions^[1]_{SEP} et Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur. Paris
- Picard, F., Kamanzi, P. C. et Labrosse, J. (2013). Difficultés de transition au collégial : des politiques éducatives aux parcours des jeunes. *Lien social et Politiques*, (70), 81.
- Popkewitz, T.S. (1999), *Critical Theories in Education : Changing Terrains of Knowledge and Politics*. New York : Psychology Press.
- Potter, J. et Ferguson, C. (2003). *Canada's innovation strategy and lifelong learning : facilitating adult learning in Canada*. Fredericton, New Brunswick : University of New Brunswick, College of extended learning.

- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 309.
- Roy, S. (2009). L'étude de cas. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (p. 199-250). Presse de l'Université du Québec.
- Sauvé, L. (2007). L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires.
- Savoie Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (p. 337-360). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Savoie Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. St-Laurent, Québec : ERPI.
- Savoie Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Service régional d'admission du Montréal métropolitain (2016). *Site du Service régional d'admission du Montréal métropolitain*. Site téléaccessible à l'adresse <https://www.sram.qc.ca/diplome-etudes-collegiales/candidats-avec-etudes-secondaires-faites-hors-canada> Site consulté le 10 mai 2017.
- Service régional d'admission du Montréal métropolitain (2017). Base de données Dali. Consultée le 20 juin 2017
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: a sociology for people*. Walnut Creek, CA : AltaMira Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks : Sage Publications.

ANNEXE N. RAPPORT D'ÉVALUATION DU PROJET II

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Doctorat professionnel en Éducation

Rapport synthèse du Projet II

par

Emilie Doutreloux 04 547 119

Travail présenté à

Claudia Gagnon et Charles-Antoine Bachand

Dans le cadre de l'activité

DED 922 - Projet II

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	7
PARTIE I. RAPPEL SYNTHÉTIQUE DES ÉLÉMENTS PLANIFIÉS	8
1. OBJECTIFS	8
1.1 Objectifs du projet d'intervention	8
1.2 Objectifs de développement professionnel	10
2. MÉTHODOLOGIE	11
3. CRITÈRES DE VALIDITÉS ET INDICATEURS DE QUALITÉ	14
3.1 Indicateurs liés au processus	14
3.2 Indicateurs liés aux résultats	16
3.2.1 Production de changements.....	16
3.2.2 Production de savoirs	16
3.3 Indicateurs liés aux retombées	17
PARTIE II. DÉMARCHE	18
1. DESCRIPTION DE LA DÉMARCHE	18
1.1 Démarche prévue	19
1.1.1 Étape 1 : Point de départ	21
1.1.2 Étape 2 : Clarification de la situation	22
1.1.3 Étape 3 : Planification du changement.....	23
1.1.4 Étape 4 : Action.....	24
1.1.5 Étape 5 : Réflexion et évaluation	25
1.2 Ajustements apportés	26
2. ÉVALUATION DE LA DÉMARCHE	27
2.1 Conditions de réalisation.....	27
2.1.1 Forces	28
2.1.2 Limites.....	30
2.2 Analyse de la démarche	32
2.2.1 Authenticité catalytique	32
2.2.2 Valeurs et principes démocratiques	34

2.2.3	Équité	36
PARTIE III. ÉVALUATION DES RÉSULTATS DU PROJET.....		38
1.	PRODUCTION DE CHANGEMENT	38
1.1	Présentation du changement (action)	38
1.2	Analyse du changement (action).....	40
1.2.1	Impact.....	40
1.2.2	Égalité des chances	45
2.	PRODUCTION DE SAVOIRS PROFESSIONNELS	47
2.1	Présentation des savoirs professionnels	48
2.1.1	Pour l'équipe de recherche	50
2.1.2	Pour la doctorante	52
2.2	Analyse des savoirs professionnels.....	56
2.2.1	Transférabilité	56
PARTIE IV. ÉVALUATION DES RETOMBÉES DU PROJET		59
1.	POUR L'ORGANISATION	59
1.1	Création d'outils de prise de décision équitable	59
1.2	Modification au règlement relatif à l'admission	60
1.3	Soutien à l'organisation d'une journée pédagogique	63
2.	POUR LES PERSONNES PARTICIPANTES.....	64
2.1	Empowerment	64
2.2	Création d'un réseau	65
3.	POUR LA DOCTORANTE	65
3.1	Développement de l'agir professionnel	66
3.2	Développement de l'identité professionnelle.....	67
3.3	Publication d'un article	68
CONCLUSION		69
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		70

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Objectifs du projet.....	9
Tableau 2. Objectifs de développement professionnel	11
Tableau 3. Calendrier des opérations	20
Tableau 4. Plan d’actions	39
Tableau 5. Avancées concrètes du plan d’actions (un mois plus tard)	43
Tableau 6. Agencement des propositions aux types d’égalité des chances	46
Tableau 7. Adéquation des savoirs professionnels et des compétences professionnelles	55
Tableau 8. Évaluation du potentiel de transférabilité	57

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Étapes de la recherche-action participative.....	18
Figure 2.	Démarche de recherche action	31
Figure 3.	Axes de la toile de l'équité.....	36
Figure 4.	Composition des savoirs professionnels	49

INTRODUCTION

Ce rapport synthèse rend compte de la mise en œuvre et de l'évaluation du second projet d'intervention prévu dans le cadre du Doctorat professionnel en éducation. Ce projet s'est déroulé au Cégep de l'Outaouais, de janvier à juin 2019 et a réuni une équipe de recherche composée de personnes allophones issues de l'immigration récente, de personnes professionnelles, de personnes cadres, de membres du personnel de soutien ainsi que de la doctorante. Il a permis d'examiner une situation professionnelle réelle à l'aide de cadres de référents conceptuels et méthodologiques. En outre, il a permis la production de changements et de savoirs, et a eu des retombées au-delà de celles espérées.

Le rapport se divise en quatre parties : (1) le rappel synthétique des éléments planifiés en termes d'objectifs et d'indicateurs de qualité, (2) la démarche et son analyse, (3) l'évaluation des retombées du projet en matière de changements et de production de savoirs professionnels, puis (4) l'évaluation des retombées dudit projet, tant pour l'organisation que pour la doctorante.

Il est important de noter que la problématique, la pertinence sociale et théorique ainsi que la méthodologie ne sont que brièvement rappelées au début de ce rapport synthèse. Quoi qu'il en soit, le Rapport initial et le Cahier des charges contenant le détail de ces éléments se trouvent en annexes.

PARTIE I. RAPPEL SYNTHÉTIQUE DES ÉLÉMENTS PLANIFIÉS

Cette première partie résume succinctement les objectifs du projet, la démarche méthodologique choisie ainsi que les critères de validité et les indicateurs de qualité qui seront employés aux parties subséquentes pour évaluer la démarche, les produits et les retombées du projet.

1. OBJECTIFS

1.1 Objectifs du projet d'intervention

Le projet I, conclu en juin 2017 et mené dans le cadre d'une étude multicas suivant le modèle de Stake (1995), a permis, à l'aide d'entrevues semi-dirigées explorant le parcours migratoire et scolaire de personnes allophones issues de l'immigration récente (Potvin et Leclercq, 2014), de générer des données permettant de documenter une situation d'injustice du point de vue des personnes qui la vivent. Une analyse thématique fermée faisant intervenir des procédés de réduction des données (Paillé et Mucchielli, 2016) nous a amenées à distinguer les quatre catégories de freins institutionnels théorisés par Cross (1981), soit : les programmes, les pratiques, les politiques et les procédures. Plus particulièrement, des répétitions se sont retrouvées au niveau des politiques, notamment quand il est question des tests de classement, et au niveau des pratiques concernant le soutien aux étudiants allophones. Considérant ces obstacles d'accès à l'enseignement supérieur collégial documenté par le Projet I, et dans l'optique de favoriser l'égalité des chances, notamment l'égalité d'accès, à l'enseignement supérieur collégial pour la population étudiante allophone issue d'une première génération

d'immigration, nous estimons que privilégier l'expérience vécue d'immigrants allophones est toujours d'intérêt, tant pour le Cégep de l'Outaouais et son personnel, que pour les personnes immigrantes allophones elles-mêmes. Nous sommes d'avis qu'un projet d'intervention valorisant une approche émancipatrice d'empowerment inspirée des pédagogies libératrices, coopératives, critiques et pragmatiques de Freire (1978), Giroux (2011) et Martin, Merrien, Sabourin, et Charbonneau (2012), soutenue par un leadership transformatif (Shields, 2010) et une approche antiraciste (Apple et Beane, 1995; Sleeter, 1991), devrait répondre à la question suivante : Considérant les visées de l'enseignement supérieur et l'importance du principe d'équité dans l'égalité des chances, quels facteurs institutionnels influencent l'accès à l'enseignement supérieur collégial pour les personnes allophones issues d'une première génération d'immigration? Afin de répondre à cette question, les trois objectifs spécifiques suivants avaient initialement été avancés et répartis sur les deux projets d'intervention qu'exige le programme de Doctorat professionnel en éducation :

Tableau 1. Objectifs du projet

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DES PROJETS	MOMENTS
1. Identifier les facteurs institutionnels favorisant l'accès aux études collégiales, tels que perçus par les étudiants allophones issus de l'immigration;	Projet I Hiver 2017
2. Identifier les facteurs institutionnels représentant des obstacles à l'accès aux études collégiales, tels que perçus par les étudiants allophones issus de l'immigration;	Projet I Hiver 2017
3. Proposer de nouvelles façons de faire favorisant l'accès à l'enseignement supérieur collégial pour les étudiants allophones issus de l'immigration.	Projet II Hiver 2019

Source. Rapport initial du projet II.

Il est important de rappeler à ce stade que la visée prééminente du Doctorat professionnel en éducation réside dans le développement de savoirs professionnels soutenant la professionnalisation de membres d'une communauté professionnelle en éducation; et utiles pour traiter des situations professionnelles problématisées (Costley et Lester, 2012; Leplay, 2009; Vanhulle, 2013; Wittorski, 2007). Pour cette raison, le projet d'intervention II, tout comme le projet I, s'affaire à observer le développement des savoirs professionnels tant pour la doctorante que pour les personnes participantes de l'organisation dans laquelle se déroule la recherche-action participative.

1.2 Objectifs de développement professionnel

Parallèlement aux objectifs liés au projet d'intervention, cohabitent des objectifs de développement professionnel. Ces derniers, fixés au début du parcours doctoral, permettent d'ancrer le projet d'intervention dans un contexte professionnel en visant la professionnalisation de la doctorante. Pour choisir ces visées de développement professionnel, nous nous sommes basés sur le profil de compétences des conseillers pédagogiques (Houle et Pratte, 2007¹), groupe professionnel auquel nous faisons partie. Ce dernier, comptant 18 compétences, est subdivisé en trois catégories :

- Les compétences professionnelles de base qui recouvrent les aspects du comportement d'un professionnel, peu importe la fonction particulière qu'il exerce;

¹ Une synthèse du profil de compétence des conseillers pédagogique de Hélène Houle et Marielle Pratte (2007) se trouve en Annexe A.

- Les compétences transversales qui peuvent être mises en œuvre dans presque tous les dossiers ou les actions entreprises par les conseillers;
 - Les compétences particulières plus spécifiques à des actions ou fonctions particulières.
- (Houle et Pratte, 2007, p. 104)

Quatre compétences appartenant à ces trois catégories constituent nos objectifs de développement professionnel :

Tableau 2. Objectifs de développement professionnel

OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	CATÉGORIES DE COMPÉTENCES
1. S'engager dans un processus de développement professionnel.	De base
2. Dégager, de l'analyse systémique de situations pédagogiques, des orientations, des pistes d'action.	Transversale
3. Constituer un ensemble de ressources théoriques, liées à des cadres de référence dans le domaine, qui soit accessible, disponible et ancré dans la réalité du milieu.	Particulière
4. Conseiller le personnel enseignant et non-enseignant, le personnel-cadre et des instances au sujet du domaine.	Particulière

Source. Profil de compétence des conseillers pédagogiques de Hélène Houle et Marielle Pratte (2007) .

Maintenant que les objectifs du projet sont énoncés, voyons comment la démarche méthodologique a permis de les poursuivre et de les atteindre.

2. MÉTHODOLOGIE

Étant donné l'importance du développement de savoirs professionnels dans la cadre du projet d'intervention, il est essentiel de choisir une démarche méthodologique permettant la genèse de ce type de savoir singulier. Guay, Prudhomme et Dolbec (2016) soutiennent que

l'utilisation d'une démarche de recherche ayant pour objectif la modification d'une situation, telle que celles proposées par les praticiens-chercheurs de la grande famille des recherches dites « action », est tout indiquée pour générer des savoirs professionnels (Guay, 2019). La littérature dénombre plusieurs types de recherche-action : la recherche-action évaluative, la recherche-action collaborative, la recherche-action-formation, la recherche-action participative ou encore la recherche-action émancipatrice. Dans le cas qui nous intéresse, c'est le modèle de recherche-action participative (RAP) qui prévaut. Ce choix est en concordance avec notre posture épistémologique de praticienne-chercheuse fortement influencée par le pragmatisme, le socioconstructivisme, le spectre des pédagogies libératrices, coopératives et critiques qui poursuivent des objectifs d'émancipation et d'humanisation privilégiant la parole et l'expérience des participants aux prises avec une problématique. Ce choix se justifie aussi par l'importance que la recherche-action participative (RAP) accorde aux participants et aux possibilités d'empowerment des populations qu'elle offre (Anadón, 2007). Mayoux (1998) définit ainsi la notion d'empowerment à laquelle nous faisons référence : « processus de changement individuel interne (le pouvoir en), d'augmentation des capacités (pouvoir de) et de mobilisation collective (le pouvoir avec) dans le but de modifier une relation de dépendance et de subordination (le pouvoir sur) » (p. 4).

Le modèle de RAP préconisé s'inspire des modèles de Ander-Egg (2003), De Schutter (1985) et Fals Bordas et Rodríguez (1987), et s'appuie sur des fondements théoriques issus de l'éducation et de la sociologie qui prennent ancrage dans des perspectives critiques et pragmatiques. Dans le domaine de l'éducation, ce sont les travaux de Freire (1978) qui inspirent la RAP (Anadón, 2007) par l'implication active des acteurs dans la production et la

communication collectives des connaissances au moyen de méthodes et de formes d'actions susceptibles de promouvoir la participation des secteurs populaires de la société et, ultimement, de transformer leur réalité (Anadón, 2007). Dans le domaine de la sociologie, ce sont les travaux de Fals Bordas (1981 et 1986) qui influencent la RAP en insistant sur la dénonciation des inégalités et l'établissement de liens entre la recherche et les actions sociopolitiques développées par les groupes et les organisations sociales (Anadón, 2007). La RAP se caractérise par une double perspective : critique et pragmatique (Anadón, 2007). La première perspective de la RAP, la perspective critique, propose de mettre le questionnement et la critique au service de luttes individuelles et collectives portant tant sur la connaissance, le désir, les valeurs, les relations sociales ou, de manière plus importante, sur les modes d'action politique (Giroux, 2011). En effet, la RAP vise la mise au jour des inégalités sociales et systémiques, et ultimement l'émancipation et la prise en charge des populations ciblées. La deuxième perspective de la RAP, la perspective pragmatique, inspirée quant à elle des travaux de Dewey (1993), intègre l'idée que le savoir se construit dans l'action et que la démocratie participative est essentielle à la création du savoir (Anadón, 2007). La RAP offre ainsi aux individus aux prises avec une situation d'injustice, un espace de participation démocratique permettant, à terme, de récupérer le pouvoir d'agir sur leurs conditions sociales, économiques ou politiques (Anadón, 2007).

Ainsi, puisque la RAP vise la production de changements, qu'elle s'applique à résoudre des problèmes qui préoccupent des groupes et des personnes et qu'elle interpelle directement les populations concernées en les invitant à prendre part aux travaux de recherche lorsqu'elle s'applique à comprendre et à résoudre des problèmes qui les touchent et les préoccupent, en plus d'intervenir dans la vie sociale avec l'objectif de transformer des situations problèmes (Anadón,

2007), nous estimons qu'il est tout à fait justifié de l'exploiter dans le cadre de notre projet. En effet, cette démarche de recherche a permis de répondre à l'objectif du projet, soit de proposer de nouvelles façons de faire favorisant l'accès à l'enseignement supérieur collégial pour les personnes allophones issues de l'immigration récente.

3. CRITÈRES DE VALIDITÉS ET INDICATEURS DE QUALITÉ

Il fait consensus auprès d'auteurs tels que Anadón (2006), Gohier (2004) et Linclon (1995), que les critères de validité de la recherche interprétative, famille à laquelle appartient la RAP, relèvent davantage de la rigueur méthodologique et relationnelle. Guay et Prud'homme (2016) suggèrent d'identifier des critères de validité distincts pour évaluer le processus, les résultats et les retombées. Nous avons donc déterminé des indicateurs, tant méthodologique que relationnelle, pour témoigner de la qualité du projet d'intervention au moment de l'évaluation du processus (démarche), de l'évaluation des résultats (changements et savoirs) et de l'évaluation des retombées.

3.1 Indicateurs liés au processus

Pour effectuer l'évaluation du processus, Lincoln (1995) et Manning (1997) proposent un ensemble de critères relationnels qui tiennent compte de la dynamique inhérente aux recherches qualitatives/interprétatives, c'est-à-dire à leur nature interactive et socioconstructiviste prenant source dans le rôle actif du participant comme constructeur de sens (Savoie-Zajc, 2018). Étant donné que la RAP se distingue par la grande importance qu'elle accorde à la place des populations aux prises avec une problématique (Ander-Egg, 2003; De Schutter, 1985; Fals

Bordas et Rodriguez 1987; Freire, 1978; Solar, 1998), nous croyons pertinente l'utilisation de ces deux indicateurs :

- L'authenticité catalytique voulant que « la recherche procure aux participants l'énergie d'agir sur leur réalité » (Savoie-Zajc, 2018, p.211).
- Le respect des valeurs et des principes démocratiques (Dolbec et Clément, 2004) voulant que les acteurs prennent part activement au processus et aux décisions dans un climat propice aux échanges.

Pour en témoigner, nous nous sommes appuyés sur le modèle de la toile de l'équité de Solar (1998) qui présente 4 indicateurs :

- La prise de parole rendant la personne qui parle visible et le groupe marginalisé en pouvoir de dire ce qu'il souhaite voir reconnu et changé.
- La mémoire permettant de pallier le vide identitaire des peuples dominés.
- La participation active se traduisant par l'implication des personnes à la construction de leurs savoirs et à la définition de leurs objectifs d'apprentissage.
- La prise de pouvoir se matérialisant par la mise en place de dispositifs de prise en charge.

La toile de l'équité de Solar (1998) est un outil pragmatique inspiré des courants de « démocratie, d'égalité et de libération soutenue par une volonté de changement social (...) et d'un partage du pouvoir par les groupes dominés au sein de la société » (Solar, 1998, p. 26).

Propre aux pédagogies de l'équité², il a été utile pour poser un regard critique sur le respect des fondements de la RAP en matière de participation des populations marginalisées.

3.2 Indicateurs liés aux résultats

La RAP génère deux types de résultats, soit la production de changement (actions) et la production de savoirs. Afin d'apprécier ces résultats distincts, nous avons eu recours à des indicateurs différents pour chacune des catégories de résultats.

3.2.1 Production de changements

Lors de l'évaluation du changement, nous nous sommes servis d'une série de questions proposées par Guay et Prud'homme (2018) pour analyser l'action. Finalement, l'appréciation des résultats s'est aussi appuyée sur une classification des différents types d'égalité des chances³ : l'égalité d'accès, l'égalité des acquis, l'égalité des résultats et aussi l'égalité de traitement qui s'apparente davantage au concept d'équité.

3.2.2 Production de savoirs

En concordance avec l'objectif du projet et la nature du doctorat professionnel, nous estimons qu'un souci pour la transférabilité a été en mesure de témoigner de la qualité des savoirs professionnels produits à l'intérieur de la démarche de RAP. Comme l'indique le Comité de travail sur les savoirs professionnels de l'Université de Sherbrooke, c'est dans un souci de

² Pédagogies féministes, antiracistes ou de libération.

³ Voir le Rapport initial en Annexe C pour la description complète du concept d'égalité des chances.

réutilisation des savoirs produits que s'opère la transférabilité. C'est ce que nous nous sommes affairés à vérifier au moment de l'évaluation des savoirs professionnels.

3.3 Indicateurs liés aux retombées

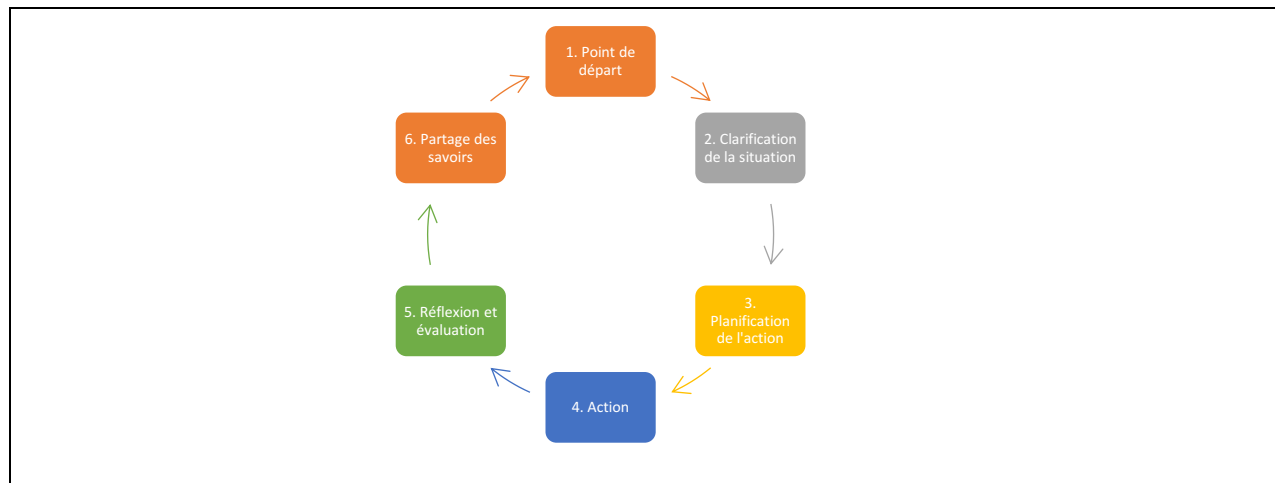
Considérant les modalités et les finalités particulières de la RAP, les travaux générés dans cette perspective conduisent à des développements académiques, mais surtout à des retombées pratiques (Couture et al., 2007). Afin de de poser un regard appréciatif sur ces retombées et sur la pénétration dans le milieu de pratique des changements et des savoirs générés par le Projet II, nous les avons observés à travers deux indicateurs : le développement de compétences professionnelles et le prisme des éléments clés de la pertinence sociale du projet, notamment, les obstacles institutionnels (Cross, 1981), l'équité en enseignement supérieur et la responsabilité des institutions (UNESCO, 2001)

PARTIE II. DÉMARCHE

Cette partie présente, dans un premier temps, le détail de la démarche de RAP en six étapes et relève les ajustements mineurs apportés en cours de réalisation. Finalement, elle permet de prendre un temps d'arrêt pour évaluer cette même démarche en mettant en exergue ses forces et limites puis en l'analysant à la lumière des indicateurs de qualité liés au processus précédemment exposé.

1. DESCRIPTION DE LA DÉMARCHE

Nous nous sommes inspirés des modèles méthodologiques de la RAP de Dolbec et Prud'homme (2010) et de Ander-Egg (2003) pour définir une démarche de réalisation du projet en six étapes :



Note. Figure inspirée de Dolbec et Prud'homme (2010) et Ander-Egg (2003).

Figure 1. Étapes de la recherche-action participative

L'étape 1, le point de départ, a permis de mobiliser l'équipe de recherche. L'étape 2, la clarification de la situation, a été l'occasion d'exploiter les récits de vie afin de mieux

comprendre la situation et le contexte dans lequel se situe le projet. L'étape 3, la planification, a permis de faire émerger un plan d'action pour agir sur la situation. À cette étape, l'équipe de recherche a réfléchi aux interventions concrètes et réalistes à mettre en place dans le milieu afin de pallier les problématiques identifiées. L'étape 4, l'action, correspond au moment de l'implantation du processus planifié, c'est-à-dire la mise en place du changement (l'intervention) dans le milieu. Quant à l'étape 5, elle a été entièrement consacrée à la réflexion et à l'évaluation du processus et des retombées. À cette étape, une pause réflexive s'est tenue afin de permettre à l'équipe de recherche de poser un regard sur la démarche entreprise durant l'hiver et de discuter des répercussions du projet sur leur pratique professionnelle. L'étape 6, celle du partage des savoirs, a été entamée au printemps 2019, mais sera davantage développée après le dépôt du rapport de la doctorante et consistera en une tournée de partage des résultats avec l'équipe de recherche.

La démarche utilisée comportait une collecte de données⁴ en continu, effectuée notamment à l'aide d'un journal de bord proposant des questions réflexives, ainsi qu'à travers chacun des entretiens de groupe (étapes 1, 2, 3 et 5) enregistrés. Elle a permis la documentation du processus. Voici, plus en détail, les cinq étapes réalisées dans le cadre de ce projet.

1.1 Démarche prévue

Le calendrier suivant expose la trame de temps et les actions prévues et réalisées à chacune des étapes. Ces mêmes étapes sont tour à tour détaillées par la suite. Pour chacune des

⁴ Voir le Cahier de charges en Annexe D pour les détails de la démarche méthodologique.

étapes, un moment significatif est souligné. Enfin, les ajustements apportés à la démarche prévue sont présentés au point suivant.

Tableau 3. Calendrier des opérations		
Étapes inspirées de Dolbec et Prud'homme (2010) et de Ander-Egg (2003)	Opérationnalisation	Échéancier
1. POINT DE DÉPART - Mobilisation de l'équipe de recherche : confirmation des personnes participantes	Entretien de groupe I : - Présentation des résultats du projet I; - Confirmation des volontaires ; - Signature des formulaires de consentement ;	Février 2019
2. CLARIFICATION DE LA SITUATION - Collecte d'information permettant de mieux comprendre le contexte de la situation problème.	Entretien de groupe II: - Présentation de récits de vie ; - Utilisation de la méthode de cas ; - Émission de pistes de solutions ;	Mars 2019
3. PLANIFICATION - Formulation d'objectifs de changement; - Suggestion de plan d'action pour agir sur la situation.	Entretien de groupe III - Validation des solutions - Priorisation des solutions - Émission de recommandations	Avril 2019
4. ACTION - Implantation du processus planifié; - Observation de l'impact des actions sur la situation.	- Modification de pratiques. - Documentation de l'action et des impacts.	À partir d'avril 2019
5. RÉFLEXION ET ÉVALUATION - Évaluation de l'action; - Réflexion sur les retombées.	Entretien de groupe IV : - Implication de l'équipe de recherche dans l'évaluation du processus. - Réflexion sur la pratique et les savoirs professionnels.	Juin 2019
6. PARTAGE DES SAVOIRS - Les connaissances produites sont rendues publiques	- Rapport final - Communication à ACFAS, Journées pédagogiques, - Comité de programme du Tremplin DEC, Direction des études du Cégep et aux communautés de professionnels intéressées	Juin 2019 à mai 2020

1.1.1 Étape 1 : Point de départ⁵

Boutin (2007) insiste sur l'importance de la première prise de contact avec les personnes participantes. Bien que la doctorante ait rencontré les personnes participantes individuellement au préalable, il s'agissait de la première rencontre de l'équipe réunie. Ce moment correspond à ce que Guay et Prud'homme (2011) appellent la « définition de la situation actuelle » (p. 193), et a pour objectif de décrire la situation d'injustice, la problématique. En filigrane, cette étape permet de « clarifier certaines valeurs et croyances et de définir les concepts occupant une place centrale dans la recherche » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 193-194). Lors de cette première rencontre, les personnes participantes se sont présentées et ont partagé leur intérêt et expertise en lien avec la problématique proposée. Tel que prévu, l'équipe de recherche était composée de personnes aux profils variés : deux personne(s) du personnel de soutien affecté(s) au Registrariat, deux personnes aides pédagogiques individuelles (API), une personne-cadre de la direction des études, personne enseignante membre du comité de programme Tremplin DEC⁶ familière avec le profil Accès français⁷ et trois personnes allophones issues de l'immigration récente. La doctorante a expliqué ce qu'est une RAP et proposé les différentes étapes du processus. Les

⁵ Le guide de discussion de cet entretien se trouve en Annexe B.

⁶ Le Cheminement Tremplin DEC (anciennement nommée session d'accueil et d'intégration) vise à faciliter l'intégration au cégep d'un groupe de la population étudiante aux prises avec des difficultés scolaires au secondaire (préalables manquants), des défis d'intégration liés à la langue d'enseignement, une indécision au regard d'un projet d'études, etc. (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993, p.15-16).

⁷ Implanté en 2014-2015, le profil Accès français est destiné aux étudiants ayant complété l'équivalent d'un diplôme d'études secondaires (DES) dans un établissement scolaire non francophone (SRAM, 2016). Il offre ainsi la possibilité aux étudiants allophones s'étant qualifiés en deçà du seuil minimal requis en langue française exigé par le Cégep de l'Outaouais, de parfaire leurs connaissances de la langue avant d'intégrer le programme d'études menant au DEC de leur choix (Cégep de l'Outaouais, 2016).

résultats du Projet I ont également été présentés afin de décrire la problématique, de clarifier les termes et de se doter d'un vocable commun.

Le moment significatif de cette première étape réside dans la rencontre des différents membres de l'équipe. La plupart des personnes participantes se rencontraient pour la première fois. Leur intérêt à connaître leurs collègues et à comprendre leur profil professionnel et leur vécu en lien avec la problématique du projet faisait preuve de grand respect et laissait poindre les premiers balbutiements du fort engagement collectif à venir. La voix des personnes allophones s'est naturellement installée au centre des échanges de ce premier rendez-vous.

1.1.2 Étape 2 : Clarification de la situation⁸

Lors du deuxième entretien, à l'étape de la clarification de la situation, nous avons utilisé la méthode des cas (Bélisle et Dulude, 2015; Mucchielli, 1987) à l'aide du récit de vie dans le but de mieux comprendre le contexte de la situation problème. Deux récits de vie⁹ avaient été préparés au préalable et envoyés à l'équipe de recherche en préparation au deuxième entretien de groupe. Ces récits de vie avaient été rédigés selon le modèle de réduction de données thématique de Paillé et Mucchielli (2016) et de recomposition de cas de Demazière et Dubar (2005) et de Demazière et Samuel (2010). Ces récits relataient le parcours migratoire, le vécu scolaire, ainsi que les défis de nature institutionnelle rencontrés par des personnes allophones issues d'une première génération d'immigration. En outre, cette activité a permis d'approfondir la problématique et d'amorcer une discussion sur les responsabilités institutionnelles en jeu.

⁸ Le guide de discussion de cet entretien se trouve en Annexe B.

⁹ Voir Annexe H pour les récits de vie.

Au moment de clore cette deuxième rencontre, les participantes se sont spontanément exprimées sur leur sentiment en lien avec les discussions entourant l'utilisation des récits de vie. Tandis que les personnes participantes intervenantes (Aides pédagogiques individuelles, commis du Registrariat, cadre et enseignante) étaient, pour la plupart, choquées et tristes de constater l'ensemble des obstacles à surmonter pour accéder à un projet d'études collégiales, les participantes allophones se disaient libérées de pouvoir ainsi s'exprimer et être entendues. Ces témoignages constituent un moment particulièrement significatif dans la démarche puisqu'il réaffirme l'importance et l'efficacité des ambitions d'émancipation et d'humanisation de la démarche, qui ne peuvent se concrétiser que par la parole et l'expérience des participants aux prises avec une problématique.

1.1.3 Étape 3 : Planification du changement¹⁰

Selon Dolbec et Prud'homme (2010), l'étape de la planification est le moment de formuler des objectifs de changement et de suggérer un plan d'action. Dans le cadre de notre projet, à cette étape, l'équipe de recherche s'est affairée à classer les différentes propositions de solutions ayant émergé de l'étape précédente, dans le but d'identifier les priorités d'action et d'élaborer conjointement un plan d'action. Pour ce faire, la doctorante avait retranscrit, sur des fiches individuelles, l'ensemble des propositions de solutions et suggéré une méthode en quatre temps, inspirée de la méthode coopération de Kagan (1992) :

¹⁰ Le guide de discussion de cet entretien se trouve en Annexe B.

- Premièrement, elle a invité les personnes participantes à séparer les fiches (les propositions de solutions) en deux catégories : celles ayant un grand impact sur l'expérience des personnes allophones issues de l'immigration récente dans le processus d'accès aux études collégiales, et celles ayant un faible impact. Les fiches placées dans la catégorie du faible impact ont ensuite été mises de côté, éliminées.
- Deuxièmement, elle a invité l'équipe à regrouper les fiches similaires afin de réunir les redondances et créer des propositions plus complètes.
- Troisièmement, l'équipe a placé les propositions en ordre d'importance.
- Quatrièmement, les propositions retenues ont été placées dans un tableau et associées avec un responsable et un échéancier.

Des processus de délibération démocratiques (Dolbec et Clément, 2004; Gohier, 2004) ont été utilisés afin de mettre de l'avant l'expérience des personnes allophones dans la validation de chacune des propositions.

Deux moments significatifs ont ponctué cette étape. Premièrement, il a été impressionnant de constater l'engagement, et même la responsabilisation, de l'ensemble des participantes au projet. Au moment de discuter et de valider chacune des pistes d'action, l'équipe demandait systématiquement aux personnes allophones leur opinion. Cette opinion avait une importance prépondérante dans le choix des propositions au plan d'action. De plus, avant même de construire le plan d'action, les participantes, tant intervenantes qu'allophones, se portaient volontaires pour mettre en place les actions et effectuer les suivis.

1.1.4 Étape 4 : Action

L'étape de l'action correspond au déploiement du plan d'action élaboré à l'étape 3. Il s'agit du moment où l'ensemble des personnes participantes ont mis en œuvre les actions planifiées (Guay et Prud'homme, 2018). Concrètement, quatre (4) actions ont été identifiées et

associées à une ou des personnes participantes responsables. Ces propositions d'actions sont présentées au point 3, lors de l'évaluation des résultats. La doctorante a été impliquée dans chacune des actions et a ainsi, à l'aide des notes méthodologiques de son journal de bord, documenté les actions au fur et à mesure qu'elles étaient implantées. Par exemple, pour chacune des actions, les notes indiquent la séquence des démarches entreprises, les instances et les personnes rencontrées, ainsi que les ajustements proposés. Au cours de cette quatrième étape, les personnes participantes ont travaillé en sous-groupes, selon les responsabilités qui leur incombaient en lien avec les actions pour lesquelles elles avaient volontairement manifesté un intérêt.

Un moment significatif de cette étape réside dans la mobilisation des personnes participantes vis-à-vis leurs responsabilités. Les quatre actions ont été menées en simultané, à l'intérieur de quelques semaines seulement. Durant cette période, les membres de l'équipe de recherche ont été interpellées par d'autres services, instances ou regroupements pour faire des présentations sur le processus de RAP et les propositions de changement. Ceci, selon nous, témoigne de l'intérêt de la communauté pour le projet en cours.

1.1.5 Étape 5 : Réflexion et évaluation¹¹

À cette étape, l'équipe a pris un moment de recul pour réfléchir au processus de RAP qui tirait à sa fin. Orientées par les questions du guide d'entretien, les personnes participantes, incluant la doctorante, ont évalué le déroulement du Projet II notamment en ce qui a trait aux

¹¹ Le guide de discussion de cet entretien se trouve en Annexe B.

actions entreprises et à leurs impacts. Elles ont également approfondi leur réflexion et partagé leurs idées au sujet des savoirs développés par l'équipe et à propos des transformations opérées dans leur pratique professionnelle ou leurs projets d'avenir. Ces informations pertinentes sont partagées à la partie 3 du présent travail, c'est-à-dire lors de l'évaluation des résultats du projet.

Dans l'ensemble, ces cinq étapes se sont déroulées tel que prévu, sans grand changement au calendrier ni modification aux thématiques abordées. Toutefois, de légers ajustements ont été apportés tantôt dans le but de bonifier l'expérience, tantôt pour répondre aux besoins émergents du milieu professionnel.

1.2 Ajustements apportés

Lors de la planification des rencontres de l'équipe de recherche, il était clair qu'il serait ardu de réunir l'équipe complète à chacune des étapes, étant donné les obligations professionnelles et familiales de chacune. Il a donc été entendu qu'une absence serait accordée, si besoin, pour chacune des personnes participantes, tout au long du projet. À deux reprises, la doctorante a partagé une pause dîner avec une personne participante ayant dû s'absenter à une rencontre. Cela a permis d'obtenir l'opinion et les suggestions de toutes, notamment au moment de la planification. De plus, cette mesure a permis de valoriser les apports individuels de chacune au travail collectif. Finalement, bien que l'étape 6, celle de la diffusion des savoirs, n'était pas prévue au programme avant la fin du projet, mais devait plutôt avoir lieu au courant de la prochaine année scolaire, des invitations (3) ont permis à l'équipe de recherche de partager, d'ores et déjà, l'avancement des travaux. Une présentation a été offerte à une communauté de pratique professionnelle (CPP) qui s'intéresse à la transition aux études post secondaires et à la

diversité des populations étudiantes. Une autre a été organisée par la direction adjointe du Service d'aide à la réussite et au cheminement scolaire (SARCS) dans le but de préparer son équipe à une rencontre d'harmonisation des services avec la Formation continue. Finalement, le Comité de programme du Cheminement Tremplin DEC, responsable du profil Accès français conçu pour les personnes allophones a également émis le souhait de recevoir l'équipe de recherche pour comprendre davantage la population étudiante inscrite ou souhaitant accéder au Cheminement Tremplin DEC. Ces présentations qui n'étaient pas prévues au départ ont permis de répondre à des besoins de nature informationnelle du Cégep de l'Outaouais et, au final, ont permis aux actions identifiées dans le projet de s'implanter plus naturellement, avec une plus grande adhésion des différentes instances maintenant mobilisées et mieux informées.

2. ÉVALUATION DE LA DÉMARCHE

Cette évaluation en deux temps expose d'abord les conditions de réalisation du projet constituant des forces et des limites, puis présente des données en lien avec les différents indicateurs de qualité propre au processus, tels que précédemment présentés.

2.1 Conditions de réalisation

En rétrospective, nous sommes à même d'affirmer que de nombreux facteurs, tantôt prévus, tantôt imprévus, ont favorisé la mise en œuvre de la démarche. D'un autre côté, quelques limites, le plus souvent imprévues, sont aussi apparues durant le processus. Voici une appréciation des conditions de réalisation les plus significatives.

2.1.1 Forces

Des éléments contextuels présents durant la mise en œuvre du projet ont permis au projet de faire valoir sa pertinence. En voici trois exemples :

Premièrement, à la suite de la diffusion des résultats du Projet I¹² ayant permis d'identifier une série d'obstacles d'accès à l'enseignement collégial pour les personnes issues de l'immigration récente au Cégep de l'Outaouais, la communauté du Cégep était sensibilisée et fin prête à travailler à la recherche de solutions pour pallier ces situations d'injustice.

Deuxièmement, à l'hiver 2019, le Cégep de l'Outaouais lançait son Plan stratégique (PS) et son Plan d'aide à l'apprentissage et à la réussite¹³ (PAAR). Fruit d'une consultation de plus d'un an, ce document, de par son processus de création original et démocratique, faisait l'unanimité de la communauté et permettait une forme de mobilisation hors du commun dans notre institution. Au moment du lancement du PS+PAAR¹⁴, la Direction générale, la Direction des études et la communauté collégiale étaient à la recherche de projets porteurs pour le concrétiser et le faire vivre. Entre autres articles proposés par le PS+PAAR (Cégep de l'Outaouais, 2019), les deux suivants sont particulièrement en lien avec les objectifs du Projet II :

Objectif 2 - Faciliter la transition au collégial : Mettre en place des mesures concrètes et systémiques de même que les conditions nécessaires pour soutenir l'intégration des étudiantes et étudiants et assurer la progression des apprentissages d'un ordre d'enseignement à l'autre.

¹² Voir le Rapport initial du Projet II en Annexe C.

¹³ Depuis 1999, les cégeps mettent en œuvre des plans d'action institutionnels pour améliorer la réussite et la diplomation (Fédération des cégeps, 2004).

¹⁴ Depuis juillet 2004, le plan de réussite doit être intégré au plan stratégique de chaque collège, dont il constitue dans bien des cas une des orientations centrales (Fédération des Cégeps, 2008).

Objectif 9- Favoriser le travail collaboratif pour l'innovation et le développement : Favoriser la concertation interdisciplinaire et interservices en optimisant les instances ou en créant des occasions qui favorisent la collaboration, l'innovation et la valorisation des expertises. (p. 2)

En raison de l'engouement provoqué par le lancement du PS+PAAR (2019), les personnes participantes à la RAP se sont senties interpellées par les similitudes entre les attentes institutionnelles et le processus mené dans le cadre de la RAP. En effet, des personnes participantes intervenantes ont à plusieurs reprises durant le processus, souligner que la démarche de RAP était en concordance avec les visées du PS+PAAR : « Ce qu'on fait, c'est en plein dans le PAAR. » (Participante intervenante) Le projet, au fur et à mesure qu'il évoluait, s'est fait remarquer par les directions. Des participantes intervenantes ont expliqué le processus et les objectifs de la RAP lors de rencontre de service ou de département. Ces similitudes expliquent aussi peut-être le fait que l'ensemble des personnes participantes, incluant la doctorante, ait reçu l'autorisation de leur supérieur immédiat à participer, sur leurs heures de travail, au projet de RAP.

Troisièmement, à l'automne 2018, le Comité de programme du Cheminement Tremplin DEC recevait du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) une actualisation du cahier d'activités de soutien à la réussite qui a entraîné une série de discussions et de prises de conscience au sein des directions et du programme en lien avec la responsabilité du cheminement vis-à-vis l'accessibilité de populations variées à l'enseignement supérieur (Picard, Nicolas et Skakni, 2010). Les travaux menés dans le cadre du Projet II ont alors été perçus d'une grande pertinence afin d'alimenter ces réflexions.

Ensuite, la démarche de RAP elle-même a permis d'interpeller le questionnement critique des personnes participantes. Issu de la pédagogie du questionnement de Freire (1978), de la pédagogie de la résistance de Giroux (2011) et de la pédagogie de l'empowerment de Shor (1992), le questionnement critique consiste en une remise en question d'une représentation du réel (Pereira, 2016). À travers les cinq étapes du processus, ce questionnement a permis à l'équipe de recherche, non seulement de proposer des solutions aux problèmes exposés et d'identifier des éléments de solutions transférables, mais aussi d'explorer et d'approfondir, en groupe, des thématiques qui transforment la pratique professionnelle au bénéfice des personnes étudiantes elles-mêmes. Comme l'illustre le commentaire suivant, tout comme ceux des personnes participantes retranscrites au point suivant, la méthode de cas, utilisée à l'étape de la clarification de la situation, a permis aux personnes participantes d'explorer des réalités méconnues par l'intermédiaire de témoignages et de récits de vie et de réaliser des prises de conscience inédites sur l'impact de certaines de leurs actions : « J'avais pas imaginé que c'était aussi complexe. Dans ma tête, parce que je sais comment ça marche, j'ai l'impression que c'est simple. » (Participante intervenante)

En définitive, le contexte politique, culturel et social du Cégep de l'Outaouais au moment de la mise en œuvre du projet était propice aux changements et a fait valoir la nécessité de cette démarche de RAP dans l'institution.

2.1.2 Limites

Moins nombreuses, les conditions de réalisation représentant des limites à démarche se résument en deux mots : temps et hiérarchie. Au niveau du temps, Guay et Prud'homme (2011)

soulignent qu'un premier cycle de recherche-action « donne souvent lieu à la définition d'une nouvelle situation désirée et donc à une reprise des différentes étapes susmentionnées pour agir, contribuer au développement professionnel et améliorer la connaissance » (p.192). En effet, dans le cas du Projet II, il aurait été pensable de refaire quelques boucles afin d'évaluer dans un an, puis deux et trois ans, les retombées des actions instaurées sur l'institution, les personnes allophones et les personnes intervenantes. Ces boucles supplémentaires auraient également pu donner place à la création de nouveaux projets aux visées connexes, comme l'étude des obstacles vécus par les personnes racisées, par exemple. La figure suivante illustre une démarche de recherche-action en plusieurs boucles.



Source. Figure adaptée de McNiff et Whitehead (2010).

Figure 2. Démarche de recherche action

Au niveau de la hiérarchie, il importe de souligner ici que des effets non anticipés de la démarche de RAP sont venus bousculer les conventions hiérarchiques en place dans le Cégep. En effet, la démarche de RAP poursuivant des visées émancipatrices d'empowerment et valorisant la participation égale de toutes et tous, sans égard à leur position professionnelle, a fait en sorte que des directions de service soient interpellées et questionnées par des personnes

participantes habituellement attitrées à des tâches administratives n'ayant pas droit de parole sur les décisions. Sans mauvaises intentions, ces personnes participantes, animées de leurs nouvelles prises de conscience et investies d'un rôle de changement, avaient senti l'urgence d'agir. Mise au parfum de ces situations, la doctorante s'est assurée de rappeler et de clarifier le contexte de réalisation du projet de RAP auprès des directions en question, en valorisant l'apport des membres de l'équipe de recherche et en proposant une rencontre commune avec elles. Sans exception, les directions concernées ont rapidement été rassurées et intéressées à en savoir davantage sur la démarche et ses résultats.

2.2 Analyse de la démarche

Déterminés en début de projet, les indicateurs de qualité tenant compte du rôle actif du participant comme constructeur de sens (Savoie-Zajc, 2018) ont servi de guide tout au long de la démarche. À titre de rappel, voici les deux indicateurs choisis pour évaluer le processus : l'authenticité catalytique et le respect des valeurs et des principes démocratiques. Un outil, celui de la toile de l'équité (Solar, 1998) a également orienté la démarche dans le respect des fondements de la RAP en matière de participation des populations marginalisées. Voyons maintenant, à travers des illustrations concrètes, comment se manifeste la qualité de la démarche du projet.

2.2.1 Authenticité catalytique

L'authenticité catalytique mise sur les apprentissages suscités par la recherche et vise des retombées au niveau du désir et du pouvoir d'action des personnes participantes (Gohier, 2004 et

Savoie-Zajc, 2011, dans Bourgeois, 2016). Plusieurs données provenant des enregistrements et des journaux de bord illustrent en effet que le processus de RAP a servi de catalyseur incitant les personnes participantes à passer à l'action en leur procurant « l'énergie d'agir sur leur réalité » (Savoie-Zajc, 2018, p. 211).

Les premières manifestations de ce désir d'action inédit ont été recensées à la suite de l'utilisation de la méthode de cas, à l'étape 2, ayant provoquée d'importantes prises de conscience chez les personnes participantes, notamment les personnes intervenantes. En effet, les cas présentés sous forme de récits de vie¹⁵ ont permis à l'équipe de recherche de se plonger, à partir du point de vue d'acteurs sociaux vivant des injustices, dans une réalité méconnue pour la plupart. Une participante intervenante s'est ainsi exprimé lors de l'entretien 2 : « J'avais aucune idée que ces étudiants-là vivaient des problèmes comme ça! », tandis qu'une autre a utilisé ces mots : « Ça m'a rendu triste. J'ai dû faire des pauses dans ma lecture. J'ai senti le poids de l'isolement. »

Conséquemment, cette expérience a certes engendré une production de connaissances importante, mais a surtout entraîné un désir de changement et fait naître une responsabilité partagée de passer à l'action, comme en témoignent les citations suivantes, provenant toutes de personnes intervenantes différentes. La première opine qu'« il faut absolument que Jacqueline¹⁶ sache ça! » Une autre réfléchit à l'impact des tests de classement et croit que « finalement, on n'a peut-être pas besoin de faire des tests de français... » La dernière, quant à elle, pense déjà à ce

¹⁵ Voir Annexe H pour les récits de vie

¹⁶ La Directrice des Études

qu'elle va changer dans sa façon de faire : « On peut pas (*sic*) les laisser dans le vide comme ça. Il faut trouver un moyen de mieux expliquer les choses, de les simplifier aussi. » Le choix de la méthode de cas n'était pas improvisé, il résultait d'un choix méthodologique réfléchi, sachant que l'étude par l'équipe de recherche des situations concrètes détaillées provoquerait « une prise de conscience exacte et ajustée de la situation, puis une conceptualisation expérientielle, enfin une recherche de solutions efficaces » (Mucchielli, 1987, p. 10).

Finalement, lors du tour de table de clôture de l'étape 2, la clarification de la situation, une personne participante allophone a partagé ceci au groupe : « Je me sens libérée d'un grand poids. [...] J'ai l'impression que mon sacrifice ne sera pas perdu. Avec ce projet, j'ai vraiment l'impression que tout est possible, qu'on va enfin changer les choses pour les autres. » (Participante allophone). Cette affirmation, selon nous, est un bon exemple de l'authenticité catalytique suscitée par la démarche de RAP. La participante en question, animée par les échanges et les apprentissages générés par la démarche de RAP, envisage maintenant une issue positive, le changement d'une situation problématique vécue.

2.2.2 *Valeurs et principes démocratiques*

Le respect des valeurs et des principes démocratiques porte sur le respect des participants, leur degré d'inclusion dans la recherche et la qualité des échanges effectués (Gohier, 2004). Ici aussi, plusieurs données montrent comment les acteurs ont, tout au long du processus, activement pris part aux décisions dans un climat propice aux échanges et dans un souci constant de l'autre (Dolbec et Clément, 2004; Gohier, 2004).

À l'étape 3, lors de la planification du plan d'action, des procédés de délibération démocratique (Dolbec et Clément, 2004; Kagan, 1992) ont été employés afin de réduire, regrouper, puis prioriser les solutions proposées à l'étape précédente. Pour y arriver, l'équipe de recherche a choisi le consensus. Bien que la prise de décision consensuelle puisse inclure une recherche de compromis, la démarche employée par l'équipe de recherche s'en différenciait dans le sens où elle supposait « une transformation des points de vue des protagonistes, un changement de perception ou de position » (Vodoz, 1994, p. 57). De cette manière, le consensus obtenu a permis la création de solutions originales et inédites. À titre d'exemple, une personne participante ayant proposé de transférer le cours d'amélioration du français pour allophones vers la Direction de la formation continue¹⁷ a changé d'avis à la suite du témoignage d'une personne participante allophone argumentant qu'à court et moyen terme, il est plus motivant pour une personne professionnelle en requalification (Kamanzi, 2012) d'intégrer la formation régulière pour fréquenter d'ores et déjà l'environnement stimulant de l'enseignement supérieur, celle de la formation régulière du Cégep. L'équipe de recherche, au terme de sa discussion, s'est entendue pour militer en faveur du maintien du cours d'amélioration du français pour allophones sur le Campus principal de la formation régulière. Qui plus est, elle a bonifié cette suggestion en soulignant l'importance d'augmenter la visibilité de cette option.

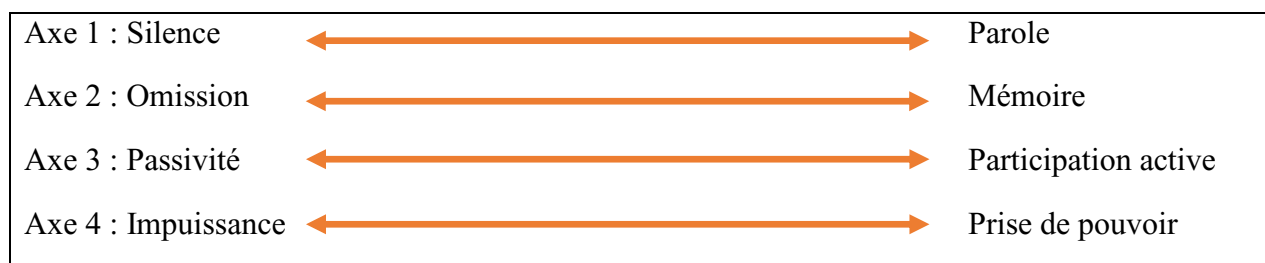
Finalement, lors du tour de table de clôture de l'étape 3, une personne participante allophone a fait un témoignage qui, selon nous, reflète bien le respect des valeurs et des principes

¹⁷ Il est à noter que la Direction de la formation continue du Cégep de l'Outaouais est située dans un campus à part. Ce même campus accueille les programmes de formation en francisation du MIDI.

démocratiques, notamment le souci constant de l'autre si cher à Gohier (2004) : « Merci de me laisser m'exprimer (*sic.*). Je sens que ma voix compte vraiment. » (Participante E)

2.2.3 Équité

Solar (1998), propose un outil pragmatique, la toile de l'équité, permettant de situer tout processus sur quatre axes paradigmatiques en lien avec l'équité et l'émancipation des personnes participantes. Ces axes ont servi d'indicateurs pour évaluer le respect des principes de l'équité durant le processus de RAP :



Source : Figure adaptée de Solar (1998)

Figure 3. Axes de la toile de l'équité

Selon nos observations tirées des enregistrements et des journaux de bord, qui incluent les notes d'observations de la doctorante, la démarche de RAP a réussi à suivre les principes et valeurs de l'équité. En effet, la prise de parole des personnes participantes allophones les a rendus visibles et leur a permis de dire ce qu'elles souhaitaient voir reconnu et changé. À titre d'exemple, lors du premier entretien, les personnes allophones ont occupé environ 70% du temps de parole, soit plus ou moins 65 minutes. De plus, à l'entretien 3, quand l'équipe a travaillé à bâtir le plan d'actions, les participantes allophones ont validé chacune des propositions, et seules

celles qu'elles jugeaient pertinentes ont été retenues. Une participante allophone a dit, lors de cet entretien : « On fait pas juste parler des solutions, on prend le temps de trouver les bonnes solutions pour nous. » Ensuite, la mémoire, par la valorisation de l'expérience et des émotions, a pu pallier le vide identitaire des personnes participantes dites dominées. Cette valorisation de l'expérience et des émotions s'est effectuée dans un premier temps par l'intermédiaire des récits de vie. Lors de l'entretien 2, pendant l'activité de la méthode de cas, une personne allophone répétait continuellement que ces situations sont vécues par de nombreuses personnes qu'elle connaît : « Nous sommes un groupe de professionnels, comme ça, qui vit les mêmes choses. » (Participante allophone) La participation active, quant à elle, s'est définitivement traduite par l'implication des personnes participantes, tout au long du processus, à la construction de leurs savoirs et à la définition des objectifs d'action. Les rencontres à courts intervalles ont été appréciées des participantes puisqu'elles demandaient d'être continuellement en action, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des rencontres. Une participante intervenante, en évaluant le processus, s'est exprimé ainsi : « J'aime ça des projets comme ça. On a pas (*sic.*) l'impression de perdre notre temps. On apprend des choses des autres, change des choses, pis ça marche. » Finalement, la prise de pouvoir s'est matérialisée par la mise en place de dispositifs de prise en charge menant à l'action, telle que la RAP elle-même.

Tout bien considéré, si la démarche était à refaire, il serait fort intéressant de demander aux personnes participantes de situer elles-mêmes le processus vécu sur les quatre axes. Ce questionnement individuel gagnerait à être partagé à l'équipe afin que chacune réfléchisse et adapte ses interventions en conséquence.

PARTIE III. ÉVALUATION DES RÉSULTATS DU PROJET

Le Projet II poursuivait un double objectif : proposer de nouvelles façons de faire favorisant l'accès à l'enseignement supérieur collégial pour les personnes allophones issues de l'immigration récente et, implicitement, générer des savoirs professionnels. En d'autres mots le Projet II visait la production de changements et la production de savoirs. Cette partie du rapport expose et évalue dans un premier temps les résultats en termes de production de changements, puis, dans un deuxième temps, les résultats en termes de production de savoirs professionnels. Le tout, à la lueur des critères de validité expliqués au point 3 de la première partie de ce rapport.

1. PRODUCTION DE CHANGEMENT

La recherche-action, nous l'avons vu, se « distingue des autres types de recherche par son objectif de produire un changement dans une situation concrète » (Gohier, 2004, p.10). Qui plus est, ce changement s'intègre au processus de RAP de sorte qu'il se produit pendant la recherche (Gohier, 2004). Le Projet II, bâti sur ce modèle, a généré plusieurs changements. Voici les propositions de changement déterminées par l'équipe de recherche. Nous prendrons le temps de les analyser à la lueur des critères de validité méthodologique exposés précédemment.

1.1 Présentation du changement (action)

À l'issue d'un processus décisionnel démocratique échelonné sur les trois premières étapes de la RAP, l'équipe a identifié les quatre propositions de changement suivantes :

Tableau 4. Plan d'actions

	Propositions de changement (actions)	Tâches	Responsables
1	Organiser l'information sur le processus d'admission en remodelant le site Internet du Cégep et en produisant du matériel imagé.	Rassembler l'information pertinente. Faire une demande de subvention au <i>Programme Soutien à l'intégration des communautés culturelles et à l'éducation interculturelle au collégial</i> du MEES pour engager une graphiste web.	Doctorante, participantes intervenantes et participantes allophones
2	Réviser le test de classement en français (Bright) et modifier le niveau d'entrée (en abaissant la note minimale requise).	Obtenir une résolution du Comité de programme du Tremplin DEC. Obtenir une résolution du département de français. Faire une demande de modification au niveau d'entrée à la Direction des études.	Doctorante et participantes intervenantes
3	Créer des liens avec des partenaires <u>externes</u> (écoles de francisation) pour faire connaître les possibilités offertes par le Cégep; et <u>internes</u> (formation continue) pour harmoniser l'offre de cours destinés aux personnes allophones.	Rencontrer les responsables de la francisation à la commission scolaire des portages de l'Outaouais, à la commission scolaire des Draveurs et à la formation continue du Cégep de l'Outaouais. Déterminer les rôles et distinctions de chacun.	Doctorante, participantes intervenantes et participantes allophones
4	Intégrer des services pour les personnes allophones dans un projet de guichet unique destiné à la population étudiante, en discussion actuellement.	Sensibiliser les personnes instigatrices du projet de guichet unique aux besoins spécifiques des personnes allophones.	Doctorante, participantes intervenantes et participantes allophones

Comme planifié, ces propositions de changement ont toutes été mises en place à l'étape 4 de la RAP, puis évaluées à l'étape 5. Certaines des actions devront être réévaluées dans un an, lorsque des données sur les admissions et la réussite seront disponibles.

1.2 Analyse du changement (action)

Afin d'analyser les changements produits dans le cadre de la RAP, nous avons appliqué la méthode d'analyse de données qualitatives dite d'analyse par questionnaire analytique (Paillé et Mucchielli, 2016) qui consiste à appréhender un corpus de données à l'aide d'un canevas d'analyse composé de questions ciblées, « sans avoir recours à des techniques de transformation ou de réduction de données » (p. 213). Plus précisément, nous avons utilisé les questions ciblées proposées par Guay et Prud'homme (2018) pour apprécier l'impact de l'action. Finalement, nous nous sommes intéressés à savoir si les nouvelles façons de faire favorisant l'accès à l'enseignement supérieur collégial pour les étudiants allophones issus de l'immigration proposée par l'équipe de recherche favorisaient une réelle égalité des chances pour les personnes allophones issues de l'immigration récente.

1.2.1 *Impact*

À l'étape 5, celle de la réflexion et de l'évaluation, les personnes participantes et la doctorante se sont posé les questions que proposent Guay et Prud'homme (2018) pour évaluer l'action. Il est important de souligner qu'au moment de l'entretien, l'implantation de certaines des actions proposées était toujours en cours et qu'il était donc difficile d'évaluer leur portée. Voici tout de même, pour chacune des trois questions, ce que l'équipe de recherche avait à dire :

1.2.1.1 *Quel est l'impact de nos actions?*

En proposant des nouvelles façons de faire favorisant l'accès à l'enseignement supérieur pour les personnes allophones issues de l'immigration récente, l'équipe de recherche souhaitait

éliminer certains obstacles préalablement identifiés en corrigeant des façons de faire discriminantes. Quand elles parlent d'accès à l'enseignement supérieur, les participantes à la recherche utilisent des expressions comme : « ouvrir le cégep » ou « faciliter l'entrée ». D'aucuns auraient pu penser, la doctorante en l'occurrence, que l'impact perçu de leurs actions aurait été orienté vers leur contribution à une société plus juste ou l'amélioration de leur pratique professionnelle, mais les personnes participantes interrogées sur leurs perceptions de l'impact de leur plan d'actions ont résolument identifié l'amélioration du vécu et de l'expérience des personnes allophones issues de l'immigration et de leur famille comme répercussion majeure. Voici quelques exemples de réponses des personnes participante questionnées sur leur perception de l'impact des actions posées : « J'espère que ça va changer les histoires de familles, que ça va faciliter leur vie. » (Participante intervenante), « Comme ça on va pouvoir venir au Cégep tout de suite, parce qu'on est capables, pis (*sic.*) pas se sentir tout seul dans notre maison. » (Participante allophone). En résumé, l'impact perçu de leurs actions se résume ainsi :

- Permettre aux personnes allophones d'être immergées dans le monde francophone du Cégep de l'Outaouais le plus tôt possible en étudiant un programme d'études à la hauteur de leurs aspirations;
- Permettre à des familles de se stabiliser et de vivre moins de stress et d'insécurité;
- Briser l'isolement des personnes allophones.

1.2.1.2 Qu'est-ce qui s'est concrètement transformé?

Au moment du dernier entretien, les participantes intervenantes ont affirmé que la principale transformation résidait dans leur meilleure compréhension de la situation des

personnes allophones issues de l'immigration récente : « Comme toutes les autres ont dit avant, moi aussi je pense que ce que j'ai le plus appris c'est sur l'expérience des immigrants. En premier avec les témoignages, puis après avec les histoires. » (Participante intervenante)

Compréhension d'une réalité complexe qu'elles ont, pour la plupart, partagée avec leurs équipes de travail respectives : « Moi je suis allé voir Stéphanie¹⁸ et puis ça a provoqué beaucoup de questionnements dans notre équipe. On s'est mis à se demander si on faisait les bonnes choses pour les allophones. » (Participante intervenante)

Ce nouveau regard qu'elles portent sur la population étudiante allophone les ont amenés à vouloir demeurer dans l'action en s'assurant de la bonne mise en œuvre du plan d'actions suggéré. Concrètement, quatre semaines après la mise en forme du plan d'actions, les quatre propositions de changements avaient déjà cheminé, comme l'illustre le tableau suivant :

¹⁸ La Registraire

Tableau 5. Avancées concrètes du plan d’actions (un mois plus tard)

	Propositions de changement (actions)	Avancement concret (4 semaines après son lancement)
1	Organiser l’information sur le processus d’admission en remodelant le site Internet du Cégep et en produisant du matériel imagé.	Une demande de subvention au <i>Programme Soutien à l’intégration des communautés culturelles et à l’éducation interculturelle au collégial</i> du MEES pour engager une graphiste web a été déposée.
2	Réviser le test de classement en français (Bright) et modifier le niveau d’entrée (en abaissant la note minimale requise)	Un enseignant de français langue seconde a expérimenté le Test Bright et fait des recommandations à son sujet. Le Comité de programme Tremplin DEC a déposé une résolution pour modifier le niveau d’entrée requis pour être admis au profil Accès Français. Il a fait la demande au département de français de fixer le nouveau niveau d’entrée.
3	Créer des liens avec des partenaires <u>externes</u> (écoles de francisation) pour faire connaître les possibilités offertes par le Cégep; et <u>interne</u> (formation continue) pour harmoniser l’offre de cours destinés aux personnes allophones.	Un nouveau partenariat est en place avec les responsables de la francisation à la commission scolaire des portages de l’Outaouais. La formation continue du Cégep de l’Outaouais a exceptionnellement accepté d’accueillir dans leur cours d’amélioration du français trois étudiants allophones souhaitant étudier dans un programme Technique.
4	Intégrer des services pour les personnes allophones dans un projet de guichet unique destiné à la population étudiante, en discussion actuellement.	La Communauté de pratique professionnelle à la tête du projet de guichet étudiant unique a été rencontrée et voit dans les besoins des étudiants allophones de nombreuses similitudes avec d’autres populations étudiantes. Ainsi, elle croit que les services offerts à certains groupes pourraient leur bénéficier.

Cette identification minutieuse des actions à poser, suivie de la mise en place de nouvelles pratiques, concrétise l’objectif poursuivi par le Projet II, soit de proposer de nouvelles façons de faire favorisant l’accès à l’enseignement supérieur collégial pour les étudiants allophones issus de l’immigration. La partie IV permettra d’inventorier de manière plus importante les retombées du projet sur l’organisation, les personnes participantes et la doctorante.

1.2.1.3 Quels sont les facteurs explicatifs des effets positifs ou plus mitigés de nos actions?

Sans contredit, le contexte social et politique dans lequel se trouvait le Cégep de l'Outaouais au moment du développement de la démarche de RAP est le principal facteur explicatif des effets positifs des actions posées en réponse à la problématique identifiée. Explicités au point 2.1.1 traitant des forces, ces éléments contextuels sont les suivants : la mobilisation entourant le lancement du Plan stratégique et du Plan d'aide à la réussite et à l'apprentissage, l'avènement du nouveau devis ministériel modifiant les activités de soutien à la réussite du Cheminement Tremplin DEC et l'appui des supérieurs immédiats de chacune des personnes participantes.

Malgré tout, l'équipe de recherche a rencontré un défi dans la mise en œuvre de son plan d'actions. En effet, des réserves et des questionnements ont été émis en lien avec la proposition d'abaissement du niveau requis au test de classement en français. Cette réticence, que l'équipe de recherche avait elle aussi ressentie au début de ses travaux, s'estompait une fois que les participantes expliquaient, dans leurs mots, le phénomène du tri social engendré par une interprétation méritocratique de l'égalité des résultats¹⁹ : « On peut pas décider de l'avenir d'une famille juste par un test de français. » (Participante intervenante) Tel que développé dans le Rapport initial du projet II, l'égalité de résultats interprétée sous l'angle méritocratique s'appuie sur le postulat « qu'il y aura toujours un groupe dominant dans toute société, étant donné l'existence de tâches et de fonctions nécessitant un savoir donnant un pouvoir » (Legendre, 2005, p. 543). De ce fait, la réussite permet aux plus méritants ou méritantes d'effectuer un changement

¹⁹ Voir rapport initial (cadre théorique) en Annexe C.

de position sociale à l'intérieur d'une société hiérarchisée. Cette idéologie contribue, selon Magnan et Vidal (2015), au tri social. Cochran-Smith (2004), Potter et Ferguson (2003) ainsi que Kushnick (1999) soulignent que certaines pratiques institutionnelles, telles que l'évaluation, le jugement professionnel et les procédures de classement, désavantagent particulièrement les personnes étudiantes immigrantes.

1.2.2 Égalité des chances

Dans le dessein de vérifier si les propositions de changements, les nouvelles façons de faire, contenues dans le plan d'action étaient en concordance avec les visées de l'égalité des chances, concept central du Projet II, nous les avons passées en revue une à une et les avons associées à différents types d'égalité des chances incluses dans la classification proposée par Grisay (1984), Demeuse, Baye, Straeten et Crahay (2001), Demeuse et Baye (2005), Dupriez et Verhoeven (2006) et Thésée et Carr (2007), soit : l'égalité d'accès, l'égalité des acquis, l'égalité des résultats et aussi l'égalité de traitement qui s'apparente davantage au concept d'équité.

Tableau 6. Agencement des propositions aux types d'égalité des chances

	Propositions de changement (actions)	Concordance avec une dimension de l'égalité des chances
1	Organiser l'information sur le processus d'admission en remodelant le site Internet du Cégep et en produisant du matériel imagé.	<p>Égalité d'accès</p> <p>L'égalité d'accès désigne une situation où tous les groupes d'individus ont les mêmes chances d'accéder à des services éducatifs dans un système d'éducation public à plusieurs ordres et secteurs d'enseignement (CSE, 2016). Il suppose l'accès à l'information nécessaire pour faciliter l'accès physique à une institution d'enseignement (Legendre, 2005).</p>
2	Réviser le test de classement en français (Bright) et modifier le niveau d'entrée (en abaissant la note minimale requise)	<p>Égalité de résultats</p> <p>Ce type d'égalité suppose le droit à la réussite et au développement optimal de chacun. Il se fonde sur les immenses possibilités de développement de l'être humain, sur sa remarquable plasticité et sur la croyance de son éducabilité tout aussi essentielle qu'illimitée (Legendre, 2005, p.543).</p>
3	Créer des liens avec des partenaires <u>externes</u> (écoles de francisation) pour faire connaître les possibilités offertes par le Cégep; et <u>internes</u> (formation continue) pour harmoniser l'offre de cours destinés aux personnes allophones.	<p>Égalité des acquis</p> <p>L'égalité des acquis réfère au principe éducationnel selon lequel l'école doit permettre à tous les élèves d'effectuer les mêmes apprentissages essentiels (Crahay, 2000).</p>
4	Intégrer des services pour les personnes allophones dans un projet de guichet unique destiné à la population étudiante, en discussion actuellement.	<p>Égalité de traitement</p> <p>L'égalité de traitement part du souci d'assurer des conditions d'apprentissage de qualité équitable pour tous et toutes. Ce principe d'équité se concrétise par l'offre d'un traitement différencié qui tient compte des particularités de chacun, donc qui ne s'applique pas de la même façon pour tous (CSE, 2016).</p> <p>Égalité d'accès</p> <p>L'égalité d'accès désigne une situation où tous les groupes d'individus ont les mêmes chances d'accéder à des services éducatifs dans un système d'éducation public à plusieurs ordres et secteurs d'enseignement (CSE, 2016). Il suppose l'accès à l'information nécessaire pour faciliter l'accès physique à une institution d'enseignement (Legendre, 2005).</p>

Le tableau comparatif montre que les propositions de changements suggérées par l'équipe de recherche sont en cohérence avec le concept d'égalité des chances. Effectivement, en rendant accessible l'information sur les processus d'admission et les programmes d'études, la première proposition de changement correspond aux visées de l'égalité d'accès. En modifiant le niveau d'entrée requis au test de classement en français, la deuxième proposition corrige l'angle méritocratique de l'égalité de résultat en l'orientant vers celui du traitement uniforme qui reconnaît le potentiel de développement des personnes allophones. Puis, en harmonisant l'offre de cours destinée aux personnes allophones, la troisième action s'inscrit dans l'optique de l'égalité des acquis puisqu'elle espère offrir des formations équivalentes ou complémentaires permettant aux personnes allophones d'effectuer les mêmes apprentissages, peu importe l'établissement fréquenté. Finalement, l'initiative de créer un guichet unique pour les personnes étudiantes, c'est-à-dire un endroit où s'adresser pour recevoir tous types de services, rejoint l'idée de l'égalité de traitement en identifiant des services différenciés qui tiennent compte des particularités des personnes allophones issues de l'immigration récente. Ce dernier principe se rapproche de l'équité puisqu'il propose un traitement qui ne s'applique pas de la même façon pour tous.

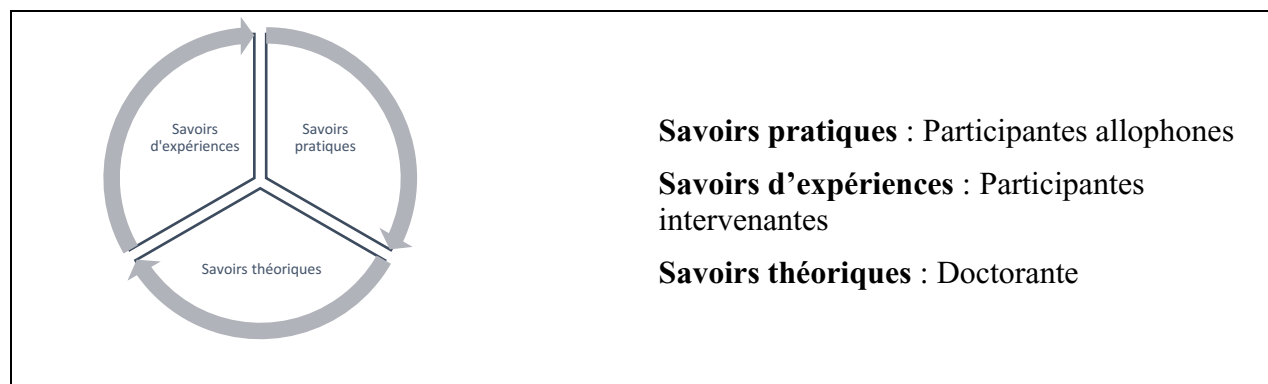
2. PRODUCTION DE SAVOIRS PROFESSIONNELS

Guay, Prudhomme et Dolbec (2016) avancent que les savoirs professionnels sont générés à l'intérieur de démarches de recherche conscientes et explicites visant le changement, telles que celles proposées par les praticiens-chercheurs de la grande famille des recherches-actions. Notre projet de RAP ne fait pas exception et a généré plusieurs savoirs professionnels, tant chez

l'équipe de recherche que chez la doctorante. Avant de présenter ces nouveaux savoirs, voyons ce que nous entendons par savoirs professionnels.

2.1 Présentation des savoirs professionnels

Selon Costley et Lester (2012), les savoirs professionnels sont composés de savoirs d'expérience et de savoirs théoriques; ils représentent l'interdépendance entre faire et connaître. Uwamariya et Mukamuera (2005) amplifient l'étendue des savoirs professionnels en y ajoutant les savoirs construits collectivement et les connaissances des autres : la dimension socioculturelle. Dans un souci d'inclusion et afin de rendre justice aux personnes allophones ayant pris part au projet d'intervention, nous retiendrons que les savoirs professionnels sont constitués de savoirs d'expérience, de savoirs théoriques, mais aussi de savoirs pratiques faisant référence au vécu. Nous dirons alors qu'ils représentent l'interdépendance entre faire, savoirs et vivre et qu'ils peuvent se construire collectivement. Le graphique suivant représente à grands traits la composition possible des savoirs professionnels de l'équipe de recherche. Sans contraindre les personnes participantes dans un seul type de savoirs, le graphique illustre l'apport principal de chacune des personnes participantes à la RAP.



Source : figure inspirée de Costley et Lester (2012) et Uwamariya et Mukamuera (2005)

Figure 4. Composition des savoirs professionnels

Les savoirs professionnels identifiés par l'équipe de recherche lors de l'étape de réflexion et d'évaluation tiennent compte de cette composition tripartite (expérience, théorique et pratique).

Inspirées par les questions réflexives proposées dans le guide de discussion du dernier entretien, les personnes participantes ont, dans un premier temps et à tour de rôle, identifié les savoirs qu'elles jugeaient avoir apportés à l'équipe, en précisant spontanément s'il s'agissait de savoirs pratiques, d'expérience ou théorique. Puis, dans un deuxième tour de table, elles ont identifié les savoirs que les autres personnes leur avaient partagés. Finalement, la discussion s'est poursuivie par l'identification des savoirs développés ensemble. Il est à noter que la doctorante avait initialement proposé à l'équipe de répondre individuellement et par écrit aux deux premières questions. À leur suggestion, l'ensemble de la réflexion s'est fait en plénière. La présentation des savoirs professionnels qui suit provient de la réflexion tenue par l'équipe en fin de processus.

2.1.1 *Pour l'équipe de recherche*

En se basant sur la définition des savoirs professionnels proposée par la doctorante, l'équipe de recherche a travaillé en collaboration pour identifier trois savoirs s'étant développés collectivement au cours de la RAP. Les voici :

- a) Savoir professionnel 1 : Travailler en équipe mixte (services, disciplines, populations étudiantes variées), dans le respect des expertises et des expériences de chacun.

Le travail en équipe mixte a, pour l'équipe de recherche, été une réelle révélation; notamment pour l'efficacité que l'agrégation d'expertises et d'expériences permettait. Pour la plupart, il s'agissait d'une première expérience. Expérience qu'elles souhaitent répéter dans d'autres contextes : « On devrait toujours travailler comme ça. En tout cas, moi, je ne m'en passerai plus. » (Participant intervenante) Puisque la RAP serait impossible sans l'implication directe et constante des populations vivant une situation problématique, l'apport remarquable des personnes participantes allophones a permis de comprendre et de résoudre des problèmes qui les touchent et les préoccupent : « J'ai senti que vous avez compris c'est quoi qu'on vit (*sic*). » (Participant allophone) De plus, ce travail en équipe mixte a permis de valoriser les compétences professionnelles de différents corps d'emploi et de faire valoir leur interdépendance positive : « On se croisait dans les corridors, mais on ne savait pas ce que chacune faisait. Maintenant je sais qui travaille avec les immigrants et je peux aller les voir pour organiser ou régler des choses. » (Participant intervenante) Ce premier savoir professionnel est également en concordance avec les visées organisationnelles du nouveau Plan stratégique du Cégep de

l'Outaouais (2019) qui souhaite favoriser le travail collaboratif pour l'innovation et le développement.

- b) Savoir professionnel 2 : Résoudre des situations problématiques à l'aide de procédures de délibération démocratique.

Ce deuxième savoir professionnel est en lien avec les visées de changement social de la RAP. À ce sujet, Ander-Egg (2003) insiste sur le fait que le processus de RAP permet le développement de compétences permettant d'agir efficacement, telles que la prise de décision démocratique, l'application de techniques pratiques ou l'utilisation de la pédagogie participative : « J'ai aimé les techniques qu'on a pris pour prendre des décisions ensemble. » (Participante intervenante) Ce nouveau savoir illustre un autre aspect de la démarche de la RAP, soit celui d'outiller les personnes participantes à la résolution de problèmes en générant de nouvelles compétences pour créer des savoirs (Reason et Bradbury, 2013) : « J'ai aimé ça un projet comme ça. On ne perd pas notre temps, on s'implique tous et on fait des changements. » (Participante intervenante)

- c) Savoir professionnel 3 : Bâtir une meilleure compréhension au sujet des réalités vécues par la population étudiante issue de l'immigration récente et au sujet des services qui leur sont destinés dans le réseau de l'éducation, dans le but d'intervenir plus efficacement.

Ce troisième savoir professionnel s'apparente à un des objectifs de la recherche-action identifiés par Guay, Prudhomme et Dolbec (2016) : « S'éduquer soi-même et contribuer à

l'éducation de la communauté des praticiens amenée à œuvrer dans un type de situations semblables à celle vécue par le praticien-chercheur» (p.553). Ce savoir, très cher à l'équipe de recherche, est aussi en cohérence avec l'esprit de l'éducation populaire de Freire (1978) qui renvoie à la notion de « création de savoirs et de valorisation du savoir local et populaire, en opposition à l'imposition de savoirs effectuée par les institutions » (Ramos-Iduñate, 2013, p.3). En outre, les participantes à la RAP ont affirmé avoir réinvesti leurs nouveaux apprentissages auprès de leurs équipes de travail et auprès des populations étudiantes qu'elles desservent, et ce, dès leur sortie de la première rencontre. Deux participantes intervenantes ont aussi été appelées à faire une présentation devant une Communauté de pratique professionnelle à propos du profil des étudiants ou aspirants étudiants issus de l'immigration. Elles ont alors utilisé ces nouveaux savoirs pour exposer les défis et les réalités de cette population. Deux autres participantes intervenantes, et une participante allophone, sont allées faire des présentations dans deux classes de francisation de la commission scolaire des portages et de la Commission scolaire des draveurs afin de parler des services offerts au cégep et des modifications en cours.

2.1.2 Pour la doctorante

- a) Savoir professionnel 1 : Créer un cadre de référence sur l'équité et l'égalité des chances, adaptée à la réalité de l'enseignement collégial.

Les connaissances théoriques au sujet des concepts d'équité et d'égalité des chances développées durant l'épreuve doctorale (mi-parcours du programme de doctorat professionnel) ont évolué et se sont raffinées en préparation au projet II. En s'adaptant à la réalité du contexte collégial, dans le but de proposer des bases à partir desquelles comprendre des situations

professionnelles, elles sont devenues des savoirs professionnels lorsqu'elles ont été mises en application. Guay, Prudhomme et Dolbec (2016) affirment que structurer progressivement un réseau de savoirs pour soutenir l'action, l'éducation et la recherche constitue un savoir professionnel découlant des démarches de recherche-action. Comme nous le verrons à la partie suivante traitant des retombées, ces nouveaux savoirs professionnels ont été déployés dans la publication d'un article dans une revue de pédagogie, et elles ont servi de cadre de référence pour l'organisation d'une journée pédagogique institutionnelle.

- b) Savoir professionnel 2 : Animer une équipe mixte (services, disciplines, populations étudiantes variées) en valorisant les apports (expertises et expériences) de chacun.

Le développement de ce dernier savoir professionnel a contribué à la professionnalisation de la doctorante en élargissant ses compétences professionnelles. En lien avec les visées du Plan stratégique du Cégep de l'Outaouais (2019), ce savoir prisé pourra être réutilisé dans de nombreuses situations propres à la profession de conseillère pédagogique au collégial. De plus, en cohérence avec le cadre de références sur l'équité mentionnée en a), l'animation d'équipe mixte incluant des représentants de groupes marginalisés permet d'éviter la prise de décisions discriminatoires.

- c) Savoir professionnel 3 : Adapter un modèle de recherche-action participative.

Le Projet II a donné la possibilité à la doctorante de mobiliser ses connaissances des langues espagnole et portugaise pour explorer des modèles latino-américains de recherche-action participative. Cette recension a permis d'emprunter des éléments revendicatifs et activistes

propres aux démarches de recherche-action participative argentine (Andre-Egg, 1990), colombienne (Fals Bordas et Rodriguez, 1987), mexicaine (De Schutter, 1986) et aux courants d'éducation populaire brésiliens (Freire, 1978) dans lesquels les chercheurs s'engagent davantage. Ces inspirations ont enrichi les démarches de recherches-actions proposées par Guay, Prud'homme et Dolbec (2016) et permis de créer un modèle capable de s'adapter au contexte collégial et aux impératifs du programme de doctorat professionnel.

Ces nouveaux savoirs professionnels soutiennent et alimentent les compétences professionnelles visées par la doctorante et identifiées²⁰ en début de parcours de troisième cycle en éducation :

- S'engager dans un processus de développement professionnel.
- Dégager, de l'analyse systémique de situations pédagogiques, des orientations, des pistes d'action.
- Constituer un ensemble de ressources théoriques, liées à des cadres de référence dans le domaine, qui soit accessible, disponible et ancré dans la réalité du milieu
- Conseiller le personnel enseignant et non-enseignant, le personnel-cadre et des instances au sujet du domaine

Le tableau suivant met en relation les différentes compétences professionnelles visées avec les savoirs professionnels développés.

²⁰ Voir détails au point 1.2 de la partie I.

Tableau 7. Adéquation des savoirs professionnels et des compétences professionnelles

Savoirs professionnels développés au projet II	Compétences ²¹ visées
	S'engager dans un processus de développement professionnel.
Adapter un modèle de recherche-action participative	Dégager, de l'analyse systémique de situations pédagogiques, des orientations, des pistes d'action. Conseiller le personnel enseignant et non-enseignant, le personnel-cadre et des instances au sujet du domaine
Créer un cadre de référence sur l'équité et l'égalité des chances, adapté à la réalité de l'enseignement collégial.	Constituer un ensemble de ressources théoriques, liées à des cadres de référence dans le domaine, qui soit accessible, disponible et ancré dans la réalité du milieu. Conseiller le personnel enseignant et non-enseignant, le personnel-cadre et des instances au sujet du domaine
Animer une équipe mixte en valorisant les apports de chacun.	Conseiller le personnel enseignant et non-enseignant, le personnel-cadre et des instances au sujet du domaine.

Cette illustration porte à croire que les objectifs de développement professionnel sont en atteints, à des degrés divers, par le développement des savoirs professionnels opéré au projet II et porte à croire que le Projet II, de par son rayonnement, a suscité l'intérêt de plusieurs et a multiplié les occasions de démontrer le développement de sa rigueur intellectuelle et de mettre à profit les ressources et les compétences de la doctorante en mobilisant des cadres conceptuels et méthodologiques dans ses interventions. En outre, il démontre l'engagement de la doctorante dans son milieu professionnel et la reconnaissance de son expertise dans le domaine de l'éducation. Finalement, notons que certains savoirs professionnels interpellent plus d'une compétence professionnelle, tandis que d'autres n'en rejoignent qu'une. Notons qu'aucun savoir

²¹ Tirées du profil de compétence des conseillers pédagogiques de Houle et Pratte (2007) déposé en Annexe A.

professionnel n'est relié à la première compétence puisqu'elle est de facto atteinte par la poursuite du cheminement doctoral.

2.2 Analyse des savoirs professionnels

Afin de poser un regard appréciatif sur les savoirs professionnels développés dans le projet de RAP, avons observé la transférabilité, adaptée à la recherche qualitative/interprétative, que proposent Guba et Lincoln (1985). La transférabilité, lorsqu'atteinte, permet aux résultats (production de savoirs professionnels) d'être réinvestis dans un contexte autre que celui dans lequel il s'est développé.

2.2.1 Transférabilité

Le tableau suivant reprend chacun des savoirs professionnels exposés précédemment et examine leurs possibilités de transfert ou de réinvestissement dans des situations semblables ou connexes.

Tableau 8. Évaluation du potentiel de transférabilité

	Savoirs professionnels	Contextes de transfert ²²
Pour l'équipe de recherche		
1	Travailler en équipe mixte (services, disciplines, populations étudiantes variées), dans le respect des expertises et des expériences de chacun.	Comités institutionnels, Communautés de pratique professionnelle, Communauté d'apprentissage, Comités de programme.
2	Résoudre des situations problématiques à l'aide de procédures de délibération démocratique.	Équipe service, Assemblées départementales.
3	Bâtir un répertoire de connaissances au sujet des réalités vécues par la population étudiante issue de l'immigration récente et au sujet des services qui leur sont destinés dans le réseau de l'éducation, dans le but d'intervenir plus efficacement.	Interactions quotidiennes avec cette population étudiante, Ateliers de sensibilisation auprès d'équipes de travail, Prise en considération lors de prise de décision impliquant cette population étudiante.
Pour la doctorante		
4	Créer un cadre de référence sur l'équité et l'égalité des chances, adapté à la réalité de l'enseignement collégial.	Animation d'ateliers de développement professionnel, Création d'outils à l'intention des directions et des enseignantes et enseignants.
5	Animer une équipe mixte (services, disciplines, populations étudiantes variées) en valorisant les apports (expertises et expériences) de chacun.	Comités institutionnels, Communautés de pratique professionnelle, Communauté d'apprentissage, Comités de programme, Comité d'éthique.
6	Adapter un modèle de recherche-action participative	Développer un réflexe pour s'inspirer de modèles pertinents hors du Québec, Utiliser ou proposer la démarche de RAP développée pour résoudre des situations au Cégep.

Cette éloquente illustration montre, selon nous, que les savoirs professionnels générés par le projet de RAP ont bel et bien un potentiel de transférabilité. Ils correspondent aux caractéristiques qu'énumèrent Costley et Lester (2012), Leplay (2009), Vanhulle (2013) et Wittorski (2007) lorsqu'ils parlent de savoirs professionnels. En effet, selon ces auteurs, les savoirs professionnels « rendent compte d'une classe d'actions produisant des résultats significatifs pour une famille de situations problématisées. Ils ont donc un potentiel de

²² Ces situations ou contextes de transfert ne sont pas limités mais constituent de simples exemples.

transférabilité dans des familles de situations semblables ou connexes en termes d'actions à mobiliser et de retombées susceptibles d'être observées » (Comité de travail sur les savoirs professionnels de l'Université de Sherbrooke, 2019).

PARTIE IV. ÉVALUATION DES RETOMBÉES DU PROJET

Au-delà de la portée des actions menées et de la transférabilité des savoirs professionnels développés durant la démarche de RAP, le rayonnement du Projet II a eu comme corolaire le foisonnement de répercussions heureuses, tant sur l'organisation, les personnes participantes que la doctorante. Cette section présente quelques-unes de ces retombées, en les mettant en relation avec la pertinence sociale et le cadre théorique du Projet II.

1. POUR L'ORGANISATION

En raison de la flexibilité de son processus et grâce à sa démarche méthodologique mobilisatrice, le projet II a été amené à soutenir et alimenter des projets institutionnels en cours au moment de la démarche de RAP et même à répondre à des besoins institutionnels émergents. Voici trois illustrations de contrecoups non planifiés que l'équipe de recherche et la doctorante ont accueillies avec beaucoup d'enthousiasme.

1.1 Création d'outils de prise de décision équitable

Nouvellement sensibilisée au sujet de l'égalité des chances, à travers des échanges informels avec la doctorante, la Direction des Études et de la vie étudiante²³ a émis le souhait d'être aidée par un outil de prise de décisions équitables qui leur permettrait d'être davantage inclusifs, en plus de repérer les possibles injustices et d'éviter les discriminations. La doctorante,

²³ La Direction des études regroupe les directions adjointes des services : Service de recherche et de développement pédagogique, Service d'aide à la réussite et au cheminement scolaire, Service de l'organisation scolaire, Direction des affaires étudiantes et communautaires et l'ensemble des secteurs d'enseignement réguliers.

en collaboration avec un collègue conseiller pédagogique, a donc travaillé à la création d'un tel outil²⁴ en se basant sur la littérature scientifique, mais aussi en s'inspirant du cadre théorique des projets I et II traitant des thématiques de justice, d'équité, d'inclusion et de discrimination.

Cette initiative de la Direction des Études et de la vie étudiante démontre la volonté des dirigeants de l'institution à exercer un leadership transformatif. Tel que présenté dans le Rapport initial du projet II²⁵, ce type de leadership remet en question les façons d'utiliser le pouvoir et les privilèges créant ou perpétuant l'iniquité et l'injustice : il souhaite déconstruire la reproduction des inégalités par la transformation de la structure scolaire et sociale (Shields, 2010). Les leaders de type transformatifs proposent des changements favorisant l'équité. Nous ne pouvons qu'applaudir ce changement de culture qui embrasse les recommandations de l'UNESCO (1998), du ministère de l'Éducation du Québec (1998) et du Conseil supérieur de l'éducation (2016) en matière d'instrumentalisation du principe d'égalité des chances.

1.2 Modification au règlement relatif à l'admission

Au printemps 2019, le Cégep de l'Outaouais s'affairait à réviser son *Règlement relatif à l'admission et à l'inscription dans un programme d'études collégiales*²⁶. À l'aveu de suggestions pour améliorer ses pratiques et les rendre plus équitables et inclusives, la Commission des

²⁴ Voir Annexe G pour la Présentation de l'outil d'aide à la prise de décisions équitables

²⁵ Voir Annexe C pour le Rapport initial du Projet II

²⁶ Ce règlement découle du Règlement sur le régime des études collégiales (chapitre C-29, r.4) de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel (Chapitre C-29, a. 18) et de la Charte des droits et libertés de la personne. Il précise les conditions générales et particulières d'admission à un programme d'études au Cégep de l'Outaouais.

études²⁷ a utilisé le nouvel outil d'aide à la prise de décisions équitables de la Direction des Études et s'est inspirée des travaux de la RAP en cours. C'est ainsi que, nourrie par les réflexions et les prises de conscience entre autres suscitées par le Projet II, la Commission des études a apporté une modification majeure à l'article 2 de son Règlement afin de prendre en compte les notions d'égalité d'accès. En Outre, l'article a été bonifié du libellé suivant :

Le Cégep de l'Outaouais, comme établissement d'enseignement supérieur, adhère pleinement aux applications du principe d'égalité telles que définies dans la *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*, conformément à l'article 86 de la Charte et à l'article 16 de son règlement numéro 3. (à paraître)

Comme le stipule le nouvel article du *Règlement relatif à l'admission et à l'inscription dans un programme d'études collégiales* (à paraître), le Cégep de l'Outaouais s'engage à mettre en place un programme d'accès à l'égalité en éducation. Un tel programme a pour objet de « corriger la situation de personnes faisant partie de groupes victimes de discrimination dans l'emploi, ainsi que dans les secteurs de l'éducation (Charte des droits et libertés de la personne, C-12, article 86). »

Pour ce faire, il commande une analyse du système scolaire de l'institution afin « d'identifier parmi les règles, directives, politiques, décisions, contrats, ententes ou actes de même nature, ainsi que par leur mode d'application, les pratiques même apparemment neutres qui ont un effet discriminatoire dans les services offerts par l'institution. Selon l'article 16 du

²⁷ La Commission des études a pour fonction de conseiller le conseil d'administration sur toute question concernant les programmes d'études dispensés par le Cégep et l'évaluation des apprentissages, y compris les projets de règlement, de politique, de procédures et les critères régissant l'admission, l'inscription des étudiants et la sanction des études.

règlement sur les programmes d'accès à l'égalité de la Charte des droits et libertés de la personne (C-12, r.3), cette analyse se fait notamment en regard des sujets suivants:

- les modes et conditions d'acceptation et de rejet des demandes d'admission;
- les modes de regroupement des élèves;
- les secteurs d'études;
- les conditions d'études;
- l'organisation scolaire;
- les taux de graduations, d'échecs et d'abandons scolaires.

Cette modification d'apparence toute simple est, nous l'avons vue, emplie d'implications. Elle témoigne d'une importante prise de conscience du Cégep dans la socialisation du personnel et des personnes étudiantes, mais aussi dans les pratiques de sélection et d'admission (Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin, 2016). Ce geste transformateur s'inscrit dans le modèle de gestion de la diversité dite de l'éducation inclusive que nous avons présentée dans le Rapport initial du Projet II²⁸. Ce type de gestion de la diversité, en plus de se préoccuper de tous les étudiants, en portant un intérêt spécial à celles et ceux qui traditionnellement n'ont pas d'opportunité éducative comme les individus à besoins particuliers, avec incapacités, ou appartenant à des minorités ethniques ou linguistiques, entre autres (UNESCO, 2001), l'éducation inclusive, prend en compte les causes ainsi que les effets des inégalités présentes dans la société selon une approche systémique (Potvin et Carr, 2008). Selon ces auteures, le modèle de gestion de l'éducation inclusive est souhaité puisqu'il représente un paradigme unificateur des approches multiculturelle, interculturelle et antiraciste.

²⁸ Voir Annexe C pour le Rapport initial du Projet II.

1.3 Soutien à l'organisation d'une journée pédagogique

Chaque année, dans tous les cégeps du réseau, deux journées pédagogiques sont organisées. Moment de ressourcement et de perfectionnement pédagogique, ces journées sont habituellement organisées par le Service de recherche et de développement pédagogique (équipe de conseillères pédagogiques) et sont à l'ordinaire destinées au personnel pédagogique, aux enseignantes et enseignants en particulier. Cette année, dans la foulée du lancement du Plan Stratégique et du Plan d'aide à l'apprentissage et à la réussite, la Direction des Études a souhaité changer la formule en offrant à une Communauté de pratique professionnelle (CPP) s'intéressant aux questions d'inclusion et de transition vers les études post secondaires d'animer la journée. Deux membres impliquées dans la CPP, dont la doctorante, étaient également participantes au projet de RAP. De ce fait, plusieurs thématiques abordées dans la RAP étaient à l'occasion transférées dans la CPP, dont le cadre théorique portant sur l'égalité des chances. Ainsi, la CPP a décidé de baser une partie de son animation, sur les questions d'équité et d'égalité des chances en s'inspirant du matériel conçu par la doctorante et par l'équipe de recherche. La CPP a donc convoqué en juin 2019 l'ensemble du personnel du Cégep, toutes catégories confondues, pour discuter d'inclusion, d'équité et d'égalité des chances.

Cet intérêt de la communauté collégiale pour la thématique de la démocratisation, de l'égalité des chances et de l'équité reconfirme la pertinence sociale du projet II qui mettait en lumière des situations problématiques d'accès à l'enseignement supérieur pour certaines populations vulnérabilisées, notamment selon le genre, l'origine sociale et l'origine ethnique.

2. POUR LES PERSONNES PARTICIPANTES

Nous l'avons vu précédemment, la doctorante a choisi, parmi tous les modèles de recherche-action qui existent, celui de la recherche-action participative en raison de la grande importance qu'il accorde aux personnes participantes. Il n'est donc pas étonnant que ce projet de RAP ait eu sur les personnes participantes des retombées s'additionnant aux savoirs professionnels développés. En voici deux :

2.1 Empowerment

Mayoux (1998) définit ainsi la notion d'empowerment à laquelle nous faisons référence : « processus de changement individuel interne (le pouvoir en), d'augmentation des capacités (pouvoir de) et de mobilisation collective (le pouvoir avec) dans le but de modifier une relation de dépendance et de subordination (le pouvoir sur) » (p.76). Cette résultante de la RAP s'est observée chez les participantes. En effet, plusieurs d'entre elles, notamment les personnes allophones et les personnes membre du personnel administratif, ont souligné leur sentiment de pouvoir d'influence, de décision ou de contrôle vis-à-vis des situations sur lesquelles elles n'avaient auparavant pas d'emprise, comme par exemple être entendue, être prise au sérieux ou encore voir son vécu, ses connaissances ou son expérience valorisés et utiles pour changer le cours des choses. Ce sentiment d'empowerment s'est pour certaines traduit par un gain de crédibilité professionnelle : « Maintenant, je peux aller voir ma gestionnaire pour lui parler de choses qui me semblent pas correctes (sic). Je sais qu'elle va m'écouter. » (Participante intervenante)

2.2 Création d'un réseau

Lors du premier entretien de groupe, celui de l'étape 1 soit le point de départ, peu de personnes participantes avaient déjà fait connaissance dans le passé. Malgré le fait qu'elles travaillaient ou s'intéressaient toutes à des thématiques similaires et complémentaires, elles n'avaient jamais eu l'occasion de travailler conjointement. À mi-parcours du projet, et en dehors du processus de RAP, plusieurs personnes participantes faisaient appel l'une à l'autre pour réaliser leur travail respectif. Les personnes allophones ne faisaient pas exception : elles étaient interpellées dans des réunions d'équipe de service ou en classe et arrivaient, elles aussi, à faire cheminer leurs projets personnels d'études à l'aide de leurs nouvelles collègues. Après une expérience d'équipe riche comme celle de la RAP qui s'est conclue en juin 2019, les personnes participantes se disent enrichies de nouvelles ressources auxquelles faire appel, tout comme d'un nouveau réseau professionnel avec qui partager ses réalités et relever de nouveaux défis : Très contente aussi d'avoir rencontré d'autres personnes qui interviennent auprès des mêmes étudiants dans d'autres sphères d'activités. (Participante intervenante)

3. POUR LA DOCTORANTE

Sans contredit, la démarche de préparation de mise en œuvre et d'évaluation du projet a eu un effet sur la doctorante. Outre les cheveux blancs et les nouvelles rides, le développement de l'agir professionnel, de l'identité professionnelle de conseillère pédagogique et la publication d'un article dans une revue de pédagogie sont venus renforcer une posture de praticienne chercheuse en essor.

3.1 Développement de l'agir professionnel

L'expression agir professionnel est utilisée au Doctorat professionnel en éducation. Elle provient du cadre de référence de Costley et Lester, 2012; Leplay, 2009; Vanhulle, 2013; et Wittorski, 2007. Le Boterf (2018) utilise l'expression agir professionnel compétent, tandis que Guillemette et ses collaboratrices (2019) parlent plutôt d'agir compétent. Peu importe leur intitulé, ces trois expressions sont équivalentes et peuvent s'utiliser selon le contexte.

L'agir professionnel se nourrit des savoirs professionnels (Tardif et al., 1991, dans Uwamariya et Mukamuera, 2005) et peut se diviser en trois axes : l'axe de l'activité (action contextualisée), l'axe des ressources disponibles (internes et externes) et l'axe de la réflexivité (distanciation critique).

Appliqué à notre contexte, nous sommes à même de dire que la doctorante a, par le développement de nouveaux savoirs professionnels, consolidé son agir professionnel à l'intersection des trois axes :

- Activité (action contextualisée) : à travers le projet d'intervention dans le milieu de pratique.
- Ressources disponibles (internes et externes) : compétences professionnelles et conditions de réalisation dans le milieu.
- Réflexivité (distanciation critique) : par l'évaluation de la démarche et des retombées du projet.

(Le Boterf, 2018) Guillemette et ses collaboratrices (2019) précisent que les actions engendrées par l'agir professionnel entraînent inévitablement des retombées. C'est donc dire que

les nombreuses retombées engendrées par le projet d'intervention dans le milieu de pratique ont été rendues possible, en partie, grâce au nouvel agir professionnel de la doctorante.

3.2 Développement de l'identité professionnelle

Le Projet II a permis à la doctorante de consolider son identité professionnelle. Selon Dubar (1996), l'identité professionnelle est similaire à l'identité sociale : elle se caractérise par l'articulation entre l'identité pour soi (identité que l'individu revendique comme sienne) et l'identité pour autrui (identité attribuée par autrui). Le Projet II a constitué un terrain où les identités pour soi et pour autrui de la doctorante se sont rapprochées. En effet, les champs d'intérêt et les expertises de la doctorante ont pu être mobilisés, reconnus et mis en valeur par la communauté collégiale au courant du Projet. Cette conjugaison entre les deux pôles identitaires a été facilitée par le contact avec les collègues (équipe de recherche, CPP, Direction des études, etc.). Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) ont eux-mêmes intégré ce facteur de socialisation dans leur modèle de construction identitaire. Selon eux, la construction identitaire est « facilitée par des liens de contiguïté avec l'autre et vise l'affirmation des sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi » (p. 9).

Cette identité professionnelle, désormais voulue et reconnue, est en concordance avec la définition que se fait la doctorante d'une praticienne-chercheuse : professionnelle porteuse d'une double identité (de praticienne et de chercheuse) qui utilise ses activités professionnelles pour générer et orienter ses activités de recherche, mais que les activités de recherche ressourcent et réorientent les activités professionnelles (De Lavergne, 2007).

3.3 Publication d'un article

Entre autres retombées, le projet II a su procurer à la doctorante la motivation et la confiance en soi nécessaire pour soumettre un article au sujet de l'équité dans la revue de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC). L'article, *La pédagogie de l'équité*²⁹, est paru dans un numéro spécial sur l'inclusion de la revue Pédagogie collégiale. Il a également été retenu pour être traduit et publié dans la version anglaise de la revue. Cette timide avancée dénote la reconnaissance de la crédibilité de la doctorante par le milieu collégial.

²⁹ Voir Annexe I pour l'article complet.

CONCLUSION

Ce rapport, nous l'espérons, a su démontrer la pertinence et l'efficacité de la démarche de recherche-action participative expérimentée au Cégep de l'Outaouais à l'hiver 2019 par une équipe hétérogène, volontaire et sans expérience de recherche. Bien plus qu'un projet académique, le projet II est parvenu à s'intégrer dans les opérations de l'institution en répondant adéquatement à un ensemble de situations. Il a permis à de nombreuses personnes de se familiariser avec une cadre de références adaptée au monde collégial, de s'initier à de nouvelles méthodologies de travail, de poser un regard critique sur des pratiques institutionnelles, d'opérer des changements éclairés et de développer de nouveaux savoirs à partager et à réinvestir.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anadón, M. (2007). *La recherche participative: multiples regards*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M. (2006). La recherche « qualitative ». De la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Euskadi, Pays Basque: Grupo editorial Lumen Hvmanitas.
- Apple, M. W., et Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bélisle, M., et Dulude, E. (2015). *Méthode de cas vs Apprentissage par problème*. Université de Sherbrooke.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. Dans I. Carignan, M.-C. Beaudry, et F. Larose (dir.), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (p. 6-14). Sherbrooke: Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Cégep de l'Outaouais (à paraître), *Règlement relatif à l'admission et à l'inscription dans un programme d'études collégiales*. Gatineau : Cégep de l'Outaouais.
- Cégep de l'Outaouais. (2019a). *Soutenir et consolider une culture d'engagement et de collaboration: Plan stratégique 2018-2023*. Cégep de l'Outaouais.
- Cégep de l'Outaouais. (2019b). *Agir sur l'enseignement et la réussite éducative: Plan d'aide à l'apprentissage et à la réussite*. Cégep de l'Outaouais.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité: Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (2014 -2016)*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Costley, C., et Lester, S. (2012). Work-based doctorates: professional extension at the highest levels. *Studies in Higher Education*, 37(3), 257-269.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace?: de l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (1re éd). Bruxelles: De Boeck université.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: race, diversity, and social justice in teacher education*. New York: Teachers College.
- Couture, C., Bednarz, N., et Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative. Dans M. Anadón et L. Savoie Zajc, *La recherche participative* (p. 205-220). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Conférence mondiale sur l'enseignement, et supérieur. (1998). *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXIe siècle: Vision et actions*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors-série* (3), 28-43.
- Demazière, D., et Dubar, C. (2005). Récits d'insertion de jeunes et régimes de temporalité. *Temporalités*, 3.
- Demazière, D., et Samuel, O. (2010). Inscrire les parcours individuels dans leurs contextes. *Temporalités*, 11.
- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.-H., et Crahay, M. (2001). Construire des indicateurs internationaux d'équité des systèmes éducatifs. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7(8), 97-100.
- Demeuse, M., et Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité? Dans Marc Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, et A. Matoul, *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation: une approche internationale*, p. 149-170. Bruxelles, Belgique : De Boeck
- De Schutter, A. (1985). El proceso de la investigación participativa. *Dimensión educativa*, (20), 53-72.
- Dewey, J. (1993). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D. C. Heath.
- Dolbec, A., et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans L. Savoie Zajc et T. Karsenti (Dir.), *La recherche en éducation : ses étapes et ses approches*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Dolbec, A., et Prud'homme, L. (2010). La recherche-action. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (p. 531-569). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Dubar, C. (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dupriez, V., et Verhoeven, M. (2006). Débat sur l'égalité à l'école: Fondements normatifs et politiques éducatives en Belgique francophone. *Les Temps Modernes*, n° 637-638-639(3), 479. <https://doi.org/10.3917/ltn.637.0479>
- Fals Borda, O., et Rodríguez, C. (1987). *Investigación participativa*. Montevideo: Instituto del Hombre-Ediciones de la Banda Oriental.
- Fals Borda, O. (1981). *Investigación participativa y praxis rural*. Lima: Mosca Azul.
- Fals Borda, O. (1986). *Conocimiento y Poder Popular, Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Bogotá: Siglo XXI.
- Fideos, V., et Boileau, L. (2004). *Les plans de réussite des collèges: constats, orientations et recommandations pour les trois prochaines années*. Fédération des cégeps.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F.: Siglo Veintiuno editores.
- Geoffrion, P. (2010). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données* (p. 391-414). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Gouvernement du Québec. (2017). *Charte des droits et libertés de la personne*.
- Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires. *Revue de la Direction générale de l'organisation des études*, (9), 3-14.
- Guay, M.-H. (2019). *Que sont des savoirs professionnels*. Université de Sherbrooke.
- Guay, M.-H., et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie Zajc, *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 183-211). Saint-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

- Guay, M.-H., Prud'homme, L., et Dolbec, A. (2016). Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (p. 539-576). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Guba, E. C., et Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry* (Sages Publications). Berverly Hills (CA).
- Houle, H., et Pratte, M. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial* (A. Cantin, Dir.). Regroupement des collèges PERFORMA.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers Inc.
- Kamanzi, P. C. (2012). L'emprise des titres scolaires sur l'emploi chez les membres de minorités visibles : comparaison entre le Québec et l'Ontario. *Recherches sociographiques*, 53(2), 315
- Kushnick, L. (1999). Over Policed and Under Protected. Stephen Lawrence, institutional and policy practices. *Sociological research online*, 4(1). Consulté à l'adresse <http://www.socresonline.org.uk/4/4/kushnik.html>
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., et Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 171-195.
- Leboterf, G. (2018). *Développer et mettre en oeuvre la compétence*. Paris: Les éditions Eyrolles
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Leplay, É. (2009). *La formalisation et la validation de « savoirs professionnels » expression d'une culture professionnelle en travail social. Thèse. (265 pages).* (Thèse). Conservatoire National des Arts et des Métiers Paris., Paris.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging Criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Magnan, M.-O., et Vidal, M. (2015). Le tri social et ses conséquences sur le parcours scolaire des élèves. Dans S. Demers, D. Lefrançois, et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques* (p. 209-262). Montréal: Multi Mondes.
- Manning, K. (1997). Authenticity in constructivist inquiry : Methodological considerations without prescriptions. *Qualitative Inquiry*, 3(1), 93-115.

- Mayoux, L. (1998). L'empowerment des femmes contre la viabilité? Vers un nouveau paradigme dans les programmes de micro crédit. Dans Y. Preiswerk, *Les silences pudiques de l'économie : économie et rapports sociaux entre hommes et femmes* (p. 73-97). Genève, Suisse: Berne : Commission nationale suisse pour l'Unesco.
- Martin, A., Merrien, A.-M., Sabourin, M., et Charbonneau, J. (2012). *Sens et pertinence de la coopération: un défi d'éducation*. Québec: FIDES.
- McNiff, J., Whitehead, J., et Lomax, P. (2010). *You and Your Action Research Project*. London and New York: Hyde Publications.
- Ministère de l'Éducation (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science. (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Collin.
- Mucchielli, R. (1987). *La méthode de cas* (7^e éd.). Paris: ESF Entreprise moderne d'édition, librairies techniques.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – UNESCO. (2001). *Open file on inclusive education : support materials for managers and administrators*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Collin.
- Pereira, I. (2016). Quelques courants de la pédagogie critique. *Questions de classes*. Consulté le 20 juin à l'adresse <http://www.questionsdeclasses.org/?Quelques-courants-de-la-pedagogie-critique>
- Potter, J., et Ferguson, C. (2003). *Canada's innovation strategy and lifelong learning: facilitating adult learning in Canada*. Fredericton, New Brunswick: University of New Brunswick, College of extended learning.
- Potvin, M., et Carr, P. (2008). La "valeur ajoutée" de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario. *Éducation et francophonie*, 36(1), 197-216.
- Picard, F., Boutin, N., et Skakni, I. (2010). La session d'accueil et d'intégration: un nouveau parcours d'accès à l'enseignement supérieur québécois. *Éducation et sociétés*, 2(26), 29-43.

- Potvin, M., et Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 309-349.
- Ramos-Iduñate, G. (2013). Éducation populaire latino-américaine. Paulo Freire et la praxis d'une pédagogie réflexive. *Revue française de service social*, 248.
- Reason, P., et Bradbury, H. (dir.). (2013). *The SAGE handbook of action research: participative inquiry and practice* (2e ed). London: SAGE.
- Savoie Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. St-Laurent, Québec: ERPI.
- Schatzman, L., et Strauss, A. (1973). *Field research. Strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Schiels, C. M. (2010). Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- Service régional d'admission du Montréal métropolitain (2019). *Site du Service régional d'admission du Montréal métropolitain*. Site téléaccessible à l'adresse <https://www.sram.qc.ca/diplome-etudes-collegiales/candidats-avec-etudes-secondaires-faites-hors-canada> Site consulté le 20 juin 2019.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sleeter, C. (1991). *Empowerment through Multicultural Education*. New York: State University of New York Press.
- Solar, C. (2007). Les quatre clés de l'équité. Dans C. Solar et F. Kanouté, *Question d'équité en éducation et formation* (Éditions Nouvelles, p. 13-22). Montréal.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- St-Onge, M., et Fideos, V. (2008). *Les cégeps et leur milieu: milieu, attentes et besoins*. Fédération des cégeps.
- Thésée, G., et Carr, P. (2007). Les mesures de l'équité et les discontinuités culturelles. Dans C. Solar et F. Kanouté, *Question d'équité en éducation et formation* (Éditions Nouvelles, p. 143-170). Montréal.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours professionnels en devenir. *Ikastaria*, 19, 37-67.
- Vodoz, L. (1994). La prise de décision par consensus : pourquoi, comment, à quelles conditions. *Environnement et Société*, 13, 57-66.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, France: L'Harmattan.